Revista Portuguesa
de Educação Artística

Revista com arbitragem científica
[a peer-reviewed journal]

Ficha Técnica

Depósito legal: 332 087/11
ISSN: 1647-905X
Periodicidade: Anual

Edição, Assinaturas e Distribuição
Revista Portuguesa de
Educação Artística
Direção de Serviços de Educação
Artística e Multimédia
Direção Regional de Educação
Secretaria Regional da Educação
e Recursos Humanos
Região Autónoma da Madeira
Travessa do Nogueira, 11
9050-451 FUNCHAL
291203050
revista.artistica@gmail.com

Propriedade
Direção de Serviços de Educação
Artística e Multimédia
Direção Regional de Educação
Travessa do Nogueira, 11
9050-451 FUNCHAL

Produção
Associação de Amigos do Gabinete
Coordenador de Educação Artística

[Janeiro-Dezembro] 2012

Índice

Revista Portuguesa
de Educação Artística

Editorial

Com a publicação do número 2 da *Revista Portuguesa de Educação Artística (RPEA)*, a Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (DSEAM – ex-Gabinete Coordenador de Educação Artística), da Direção Regional de Educação (Madeira), demonstra a sua persistência estratégica na divulgação científica de trabalhos de investigação que tenham sido realizados recentemente no domínio das artes e da educação. Assim, com um trabalho prático de mais de três décadas na promoção das artes junto de crianças e jovens no ensino genérico, a DSEAM orgulha-se também de promover a investigação na educação artística, fornecendo espaços para a partilha de conhecimento, tais como ciclos de conferências, um congresso anual dedicado ao papel das artes na educação e, finalmente, o projeto da *RPEA*, publicação anual com arbitragem científica.

O número 2 da *RPEA* mantém-se fiel ao seu princípio de não privilegiar nenhuma das áreas artísticas. Deste modo, é possível encontrar neste número artigos que versam teatro, dança, música e artes visuais, tendo havido a preocupação de equilíbrio entre estes domínios artísticos. Autores que se debrucem acerca de outras disciplinas artísticas serão por isso também bem-vindos neste projeto de divulgação científica. Este é, afinal, um apanágio da DSEAM, organismo que procura proporcionar às crianças e jovens experiências artísticas em todas as áreas, de uma forma equilibrada.

Entre as novidades apresentadas no número 2, destaca-se porventura o início de convites a autores de países de língua portuguesa para escreverem breves ensaios sobre a educação artística nos seus países. Neste número, é possível ler um breve ensaio do professor Alcides Lopes (Universidade de Cabo Verde), intitulado *A Educação Musical em Cabo Verde*, onde relata alguns dos recentes avanços desta área artística na educação do arquipélago. Com esta nova rubrica pretende-se aproximar também os investigadores do espaço lusófono que se dediquem ao estudo da educação artística.

Finalmente, iniciou-se também uma rubrica de recensões críticas, com o propósito de partilhar edições publicadas recentemente no domínio artístico, a qual fica igualmente aberta a todos os investigadores.

Após a excelente receção do número inaugural da *RPEA*, a direção da revista deseja que este segundo número tenha igual aceitação. É nosso desejo que os investigadores portugueses vejam esta publicação não só como um espaço de reflexão e defesa das artes na educação, mas, acima de tudo, como um espaço de partilha de conhecimentos com o propósito de tornar as crianças e os jovens mais competentes socialmente, mais bem sucedidos em termos escolares e, finalmente, cidadãos mais felizes através das artes.

A Direção

A Influência da Performance Musical Frequente na Motivação para o Estudo do Instrumento

Revista Portuguesa
de Educação Artística

The Influence of Frequent Public Performance in Student's Motivation for Instrumental Practicing

Margarida Alexandra Teixeira Neves
Universidade de Aveiro
nevesmargarida87@gmail.com

RESUMO

Esta investigação teve por objetivo primário averiguar a influência da realização de momentos performativos frequentes na motivação dos alunos para o estudo do instrumento musical, analisando também o seu impacto na aquisição de competências cognitivas, performativas e musicais. O estudo foi aplicado a um conjunto de 23 alunos de instrumento – flauta transversal – do ensino vocacional da música, distribuídos por um grupo de controlo e por um grupo experimental. Foram utilizadas diversas ferramentas de obtenção de dados (questionários, fichas de avaliação do aluno e fichas de avaliação da performance) que permitiram a recolha de informação conducente à conclusão da investigação e resolução da problemática nela envolvida. Os resultados sugerem um impacto da performance frequente em diversos aspetos do processo de aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Performance Frequente; Motivação; Estudo do Instrumento; Ensino da Música; Competências Musicais.

ABSTRACT

This project aimed to investigate the influence of frequent public performances in the student's motivation for instrument practicing. It also aimed to study the impact of those frequent public performances in the acquisition of cognitive, performative and musical competences. The study was applied to a set of 23 students of a musical instrument – flute – distributed in one control group and in one experimental group. Several tools (questionnaires, student evaluation forms and performance evaluation forms) were used to collect essential information leading to the conclusion of this investigation and to answer the questions involved. The results suggest an impact of frequent public performance in several aspects of the learning process of students.

Keywords: Frequent Performance; Motivation; Instrumental Practice; Music Teaching; Musical Skills.

Introdução

A motivação humana tem sido foco de interesse da investigação científica desde o século XIX, quando se iniciaram as primeiras discussões sobre o tema, tentando de diversas formas explicar o fenómeno (Deci & Ryan, 1985: 11). Desde então, surgiram várias teorias da motivação humana: umas sugerindo que a motivação é algo que advém do indivíduo; outras sugerindo que a motivação surge de fatores externos ao indivíduo; e outras ainda explicando a motivação como sendo uma complexa interação entre o indivíduo e o meio (Hallam, 2002: 225).

Uma das mais antigas teorias da motivação humana é a Teoria do Reforço, que afirma que as recompensas encorajam e os castigos desencorajam a ação continuada, e que se junta ao grupo pioneiro de teorias da motivação onde se incluem a *Teoria das Necessidades* (Maehr, Pintrich & Linnenbrink, 2002: 351), as teorias desenvolvidas por *behavioristas*, as *Teorias Psicanalíticas*, as *Teorias de Personalidade* (Hallam, 2002: 225) as *Teorias Humanísticas* (Maslow, 1987).

Atualmente, a quantidade de teorias motivacionais existentes é tão vasta quanto as áreas científicas onde a motivação exerce influência. De entre as teorias contemporâneas destacam-se a *Teoria da Auto-Eficácia* desenvolvida por Bandura (Deci & Ryan, 2000: 256), a *Teoria de Fluxo* desenvolvida por Csikszentmihalyi (Csikszentmihalyi, 1997), a *Teoria das Atribuições* desenvolvida por Weiner (Hallam, 2002: 232) e a *Teoria da Auto-Determinação* desenvolvida por Deci e Ryan (Deci, 1992: 170).

Toda a investigação prática e teórica desenvolvida desde o século XIX, e representada de forma sumária nestas quatro teorias, tem realizado um percurso de especialização e ramificação em diversas áreas do conhecimento científico. A investigação em ciências da educação é uma dessas áreas que transfere e aperfeiçoa o conhecimento sobre a motivação humana a um nível mais específico. Esta necessidade de investigar a motivação na aprendizagem deve-se não só à evidente importância do fenómeno motivacional na aquisição de competências, mas também à necessidade de determinar a relação existente entre uma e outra, sendo este um dos mais importantes problemas na investigação em ciências da educação (Schiefele, 1991: 304).

A aprendizagem em música apresenta-se como um caso específico onde a motivação assume um papel de especial importância, não só procurando compreender a motivação inicial para a aprendizagem de um instrumento como também a motivação para continuar a tocar e a estudar apesar das dificuldades que surgem no estudo e na aquisição de competências. A motivação está ainda estreitamente relacionada com a aprendizagem de um instrumento musical, pois é necessária muita persistência e muito trabalho para a aquisição do nível técnico desejado mesmo nos níveis iniciais de aquisição de conhecimentos (Hallam, 2002: 232).

Assim, muitas das teorias sobre a motivação humana foram transferidas para a área específica da aprendizagem de um instrumento musical. Susan Hallam sugere que o fenómeno motivacional está sujeito a uma complexa interação entre as características do indivíduo e o ambiente envolvente (Hallam, 2002: 235). Manturzewska especifica ainda que o ambiente familiar e o ambiente social têm uma função importante no desenvolvimento do interesse pela música (Hallam, 2002: 237). Este interesse pela música é considerado por muitos investigadores um elemento essencial na aprendizagem de um instrumento (Custodero, 2005; Hallam, 2002; Rigby, Deci, Patrick & Ryan, 1992; Schiefele, 1991), uma vez que o grande desafio no processo de ensino de um instrumento é muitas vezes conseguir nos alunos a motivação para o estudo individual necessário à aquisição de competências. Desta forma, compreender como motivar os alunos é essencial para a obtenção dos resultados desejados no processo de aprendizagem de um instrumento musical (Maehr, *et al.*, 2002: 350).

Neste sentido, vários investigadores da área desenvolveram pesquisas e apresentaram sugestões e estratégias para aumentar os níveis de motivação dos alunos. Susan O'Neill e Gary McPherson (O'Neill & McPherson, 2002: 40) e Martin Maeher, Paul Pintrich e Elizabeth Linnerbrink (Maehr, *et al.*, 2002: 365) sugerem ensinar estratégias de estudo específicas, ajudar os alunos a definir os seus objetivos a curto prazo e a longo prazo, incentivar o sentido de competência, assegurar que os alunos não ficam demasiado ansiosos com a performance, fornecer modelos positivos, oferecer variedade nas tarefas, procurar tarefas com um nível adequado de exigência e oferecer aos alunos algum controlo no seu processo de aprendizagem.

De forma semelhante, e pretendendo também aumentar os níveis de motivação dos alunos, Austin sugere que “os músicos obteriam grande prazer e benefício da realização de momentos performativos mais frequentes [...]” (O'Neill & McPherson, 2002: 42).

Foi partindo deste depoimento que se desenvolveu a

investigação aqui exposta acerca da influência da realização de momentos performativos frequentes na motivação dos alunos para o estudo do instrumento.

Metodologia

Amostra

A amostra foi recrutada da classe de flauta transversal de uma escola de música do ensino vocacional (Escola de Música do Orfeão de Leiria). Participaram na investigação vinte e três alunos, selecionados pelos professores de flauta da escola, dos quais treze formaram o grupo de controlo e dez formaram o grupo experimental. Os dois grupos de participantes assemelham-se a nível de média de idades (o grupo de controlo apresenta uma média de idade de 12 e o grupo experimental apresenta uma média de idade de 11,8), a nível de género (maior número de alunos do sexo feminino em ambos os grupos), de regime de frequência (predominância do regime articulado) e de grau de frequência (maior número de alunos a frequentar o 1.º grau). A homogeneidade entre os dois grupos que formam a amostra permite uma comparação válida entre os mesmos, de acordo com o proposto por Victor Jupp e Roger Sapsford (Sapsford & Jupp, 1996: 15).

Momentos Performativos

Os momentos performativos realizados no decorrer desta investigação foram todos realizados no 2.º período letivo do ano de 2010/2011, entre fevereiro e abril. Foi definido que se realizariam dois grupos de momentos performativos, um em fevereiro e um em abril, e que em cada um desses grupos se realizariam três audições no espaço máximo de duas semanas. Os alunos do grupo experimental participariam em todos os momentos performativos, num total de seis, e os alunos do grupo de controlo participariam num momento performativo em fevereiro e num momento performativo em abril, num total de dois. Pretendeu-se assim que o grupo de controlo realizasse um número de audições semelhante ao realizado usualmente nas escolas de música (uma ou duas audições por período letivo), e que o grupo experimental realizasse um número superior de audições. Foi ainda definido que os alunos do grupo experimental apresentariam o mesmo repertório em cada grupo de três momentos performativos.

Cada apresentação pública de cada aluno foi gravada em formato vídeo e posteriormente avaliada por três observadores externos, dois formados na área da flauta transversal e um formado na área do clarinete. A média das três avaliações realizadas forneceu uma nota (na escala de 0 a 20) para cada apresentação performativa de cada aluno.

Ferramentas de recolha de dados

As ferramentas utilizadas para a recolha de dados permitiram reunir informação acerca das competências musicais e cognitivas de cada aluno, dos seus padrões de estudo, das competências performativas apresentadas e de elementos relacionados com a motivação individual para o estudo do instrumento, e possibilitaram também a comparação entre o início e o final da investigação. Assim, foram selecionadas e construídas três ferramentas – questionários, fichas de avaliação do aluno e fichas de avaliação da performance – que foram aplicadas no início e no final da investigação prática.

O questionário 1 foi respondido por todos os alunos participantes no início da investigação e incluía questões sobre a motivação inicial para o instrumento, sobre a performance pública e sobre a motivação para o estudo individual. O questionário 2 – grupo de controlo foi respondido no final da investigação pelos alunos pertencentes ao grupo de controlo, incidindo novamente nas questões relacionadas com a performance pública e com a motivação para o estudo. O questionário 2 – grupo experimental foi também respondido no final da investigação pelos alunos pertencentes ao grupo experimental e incluía, para além das questões sobre a performance pública e sobre a motivação para o estudo, questões sobre a realização dos seis momentos performativos em que participaram.

As fichas de avaliação do aluno foram também preenchidas no início e no final da investigação pelo professor de flauta de cada aluno, fornecendo uma nota (na escala de 0 a 20) para cada aluno. Os critérios de avaliação do aluno incluíam o domínio cognitivo (75%) – sentido rítmico, destreza técnica, competências de leitura, afinação, controlo da emissão de ar, expressividade, memorização, competências performativas e hábitos de estudo – e o domínio das atitudes e valores (25%) – assiduidade, pontualidade, interesse e empenho.

As fichas de avaliação da performance foram preenchidas

pelos três observadores externos para cada performance realizada por cada aluno. Os elementos avaliados foram as competências técnicas demonstradas, as competências expressivas demonstradas, a afinação, a postura, a concentração, o controlo demonstrado e a atitude antes, durante e após a performance. A média das três avaliações realizadas pelos observadores externos forneceu uma nota (na escala de 0 a 20) para cada performance de cada aluno participante na investigação.

Resultados

A análise dos dados recolhidos com os questionários, com as fichas de avaliação do aluno e com as fichas de avaliação da performance permitiu chegar a evidências importantes para a prática pedagógica no ensino da música e especificamente no ensino de um instrumento musical. Esta análise realizada consistiu no estabelecimento de comparações através de testes estatísticos entre os dados obtidos no início da investigação e os dados obtidos no final da investigação, e entre o grupo de controlo e o grupo experimental.

Assim, a observação dos dados recolhidos com o questionário 1 apresenta semelhanças entre o grupo de controlo e o grupo experimental nas questões relativas à motivação inicial para o estudo da flauta transversal e nas questões relativas à performance em público. É, no entanto, evidente a divergência entre os dois grupos ao nível da motivação para o estudo do instrumento e do número de horas dispendidas semanalmente para o mesmo, sendo este bastante superior no grupo de controlo.

A realização do questionário 2 possibilitou a comparação entre as respostas dadas pelos alunos no início da investigação (antes da realização dos momentos performativos) e no final da investigação (após a realização dos momentos performativos). Através da análise dos dados recolhidos obtiveram-se resultados importantes para a prática pedagógica e especificamente para o ensino de um instrumento musical.

Apesar de os padrões de estudo dos alunos não se terem alterado de forma significativa entre o início e o final da investigação realizada, foi possível constatar um aumento dos dias e do tempo de estudo de todos os alunos participantes quando se aproximavam audições ou provas avaliativas. Esta observação sugere que a realização de momentos performativos oferece motivação para o estudo do instrumento, com a especificidade de se tratar de uma motivação extrínseca, como afirmado por Mitchell (Mitchell, 2010: 35).

Podemos observar, no grupo experimental, o aumento da percentagem de respostas positivas à questão "Gostas de tocar flauta em público?". No Gráfico I concluímos que entre o questionário 1 e o questionário 2 houve um aumento significativo da percentagem de alunos que respondeu gostar de tocar flauta em público, passando de 50% para 80% de respostas positivas.

No Gráfico II, referente ao grupo de controlo, observamos que houve um decréscimo na percentagem de respostas afirmativas à questão colocada, passando de 84,6% para 76,9%.

Gráfico I – Grupo Experimental – "Gostas de tocar flauta em público?"

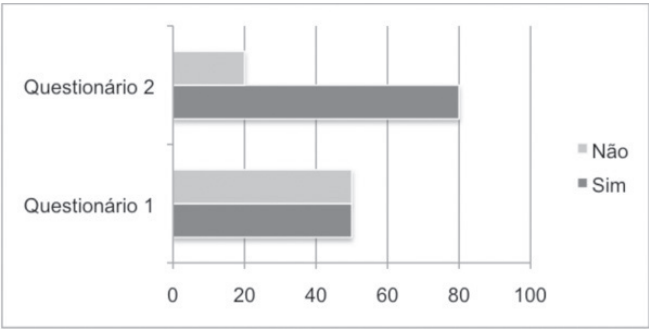
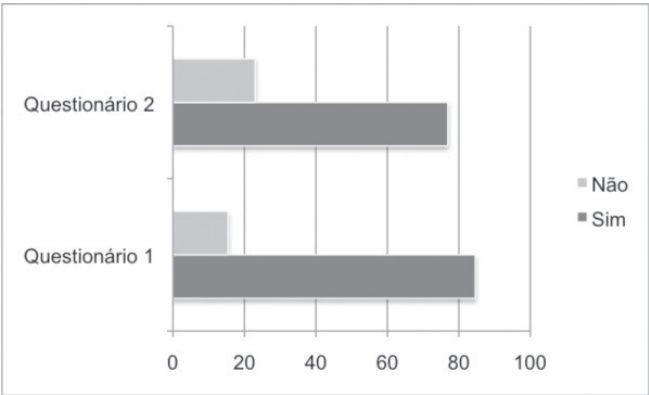



Gráfico II – Grupo de Controlo – "Gostas de tocar flauta em público?"

A análise destes dados sugere que a realização frequente de momentos performativos aumenta o gosto dos alunos

pela performance pública.

No que respeita à análise dos dados recolhidos com as fichas de avaliação do aluno, as Tabelas I e II expõem os resultados obtidos.

Tabela I – Grupo Experimental – Avaliações Individuais dos Alunos

Aluno	Avaliação inicial	Avaliação final	Diferença
1	12,74	14,72	1,98
2	11,51	14,85	3,34
3	11,58	13,52	1,94
4	13,91	15,13	1,22
5	14,59	16,53	1,94
6	13,28	14,35	1,07
7	10,35	12,56	2,21
8	10,49	11,76	1,27
9	14,61	14,77	0,16
10	10,22	10,87	0,65
Média	**12,328**	**13,906**	**1,578**

Tabela II – Grupo de Controlo – Avaliações Individuais dos Alunos

Aluno	Avaliação inicial	Avaliação final	Diferença
11	13,31	15,03	1,72
12	14,47	15,3	0,83
13	14,08	14,36	0,28
14	16,4	17,81	1,41
15	14,52	14,54	0,02
16	15,3	17,07	1,77
17	15,39	14,48	-0,91
18	13,65	14,18	0,53
19	16,26	16,39	0,13
20	15,09	16,86	1,77
21	14,64	15,33	0,69
22	14,41	15,34	0,93
23	11,63	14,42	2,79
Média	**14,55**	**15,47**	**0,92**

De forma a compreender se existem diferenças significativas entre a avaliação final e a avaliação inicial para o grupo experimental, realizou-se o teste *t*-Student para amostras emparelhadas. A aplicação do teste requer a validação do pressuposto da normalidade através do teste da normalidade de Kolmogorov-Smirnov (K-S) (Quadro I).

Quadro I – Teste K-S para o grupo experimental

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Avaliação inicial	,167	10	,200*	,897	10	**,206**
Avaliação final	,202	10	,200*	,943	10	**,590**

[a] Lilliefors Significance Correction

* This is a lower bound of the true significance.

Com um nível de significância de 5%, verifica-se a normalidade das duas variáveis visto que os valores do *p-value* em ambas são superiores a 0,05.

Procede-se assim com a aplicação do teste *t*-Student, Quadro II.

Quadro II – Teste *t*-Student para o grupo experimental

Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Avaliação inicial – Avaliação final	-1,57800	,89943	,28442	-2,22141	-,93459	-5,548	9	,000

Desta forma, observou-se uma melhoria estatisticamente significativa (*p-value*<0,05) na avaliação individual dos alunos do início para o final da investigação no grupo experimental.

Analogamente ao grupo experimental, apresenta-se a validação do pressuposto da normalidade para o grupo de controlo.

Quadro III – Teste K-S para o grupo de controlo

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Avaliação inicial	,148	13	,200*	,948	13	**,573**
Avaliação final	,236	13	,046	,883	13	**,078**

[a] Lilliefors Significance Correction
* This is a lower bound of the true significance.

Com um nível de significância de 5% concluímos que as variáveis seguem uma distribuição normal. O teste *t*-Student foi realizado de seguida, Quadro IV.

Quadro IV – Teste *t*-Student para o grupo de controlo

Paired Samples Test									
		Paired Differences					T	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Avaliação inicial – Avaliação final	-,92000	,96729	,26828	-1,50453	-,33547	-3,429	12	,005

Através da análise do Quadro IV pode concluir-se que, tal como no grupo experimental, existe uma melhoria estatisticamente significativa (*p-value*<0,05) na avaliação individual dos alunos do início para o final da investigação no grupo experimental.

Pretende-se agora comparar a evolução dos dois grupos (grupo experimental e grupo de controlo). Para isso realizou-se o teste *t*-Student para a diferença de médias.

Quadro V – Medidas descritivas dos grupos experimental e de controlo

Group Statistics					
	TIPO DE GRUPO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Diferença das Médias	Grupo Experimental	10	1,5780	,89943	,28442
	Grupo de Controlo	13	,9200	,96729	,26828

Quadro VI – Teste de Levence para a homogeneidade das variâncias e teste *t*-Student

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Diferença das Médias	Equal variances assumed	,039	**,846**	1,666	21	**,110**	,65800	,39488	-,16321	1,47921
	Equal variances not assumed			1,683	20,166	,108	,65800	,39099	-,15715	1,47315

Verifica-se a validação do pressuposto da homogeneidade das variâncias através do teste de Levene, *p-value*=0,846>0,05. Sendo *p-value*=0,110>0,05 conclui-se que não existem diferenças significativas, de melhoria de avaliação individual, entre os grupos experimental e de controlo.

Em relação às avaliações dos momentos performativos, as Tabelas III e IV apresentam os dados adquiridos.

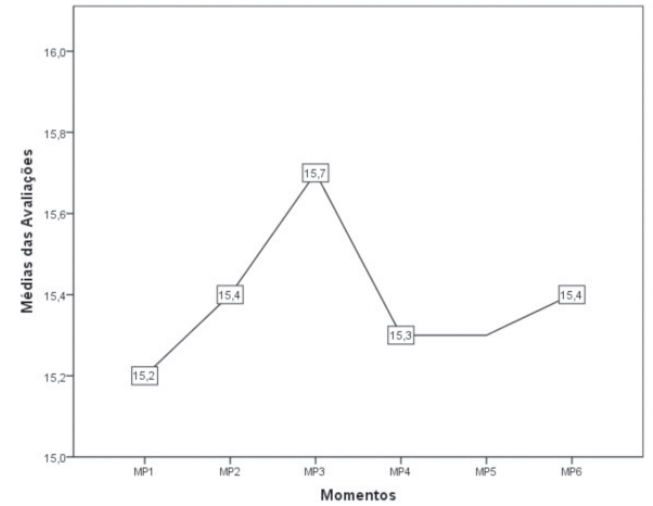
Tabela III – Grupo Experimental – Avaliações dos momentos performativos

Aluno	MP 1	MP 2	MP 3	MP 4	MP 5	MP 6	
1	(faltou)	14,51	15,5	15,55	14,95	15,41	
2	14,78	15,6	15,96	14,76	15,01	14,28	
3	15,05	16,03	(faltou)	15,65	15,8	16,13	
4	15,58	(faltou)	(faltou)	15,43	(faltou)	15,63	
5	15,91	15,81	15,56	15,15	15,75	(faltou)	
6	15,9	(faltou)	16,21	15,96	(faltou)	16,06	
7	14,36	14,88	14,91	15,13	14,78	14,88	
8	14,6	(faltou)	15,56	14,78	(faltou)	(faltou)	
9	16,56	16,88	17,28	(faltou)	(faltou)	(faltou)	
10	14,03	14,11	14,31	15,35	15,28	15,41	**Diferença**
Média	**15,2**	**15,4**	**15,7**	**15,3**	**15,3**	**15,4**	**0,2**

Tabela IV – Grupo de Controlo – Avaliações dos momentos performativos

Aluno	MP 1	MP 2	
11	16,38	15,65	
12	16,26	16,58	
13	15,7	14,65	
14	17,3	17	
15	15,31	14,78	
16	16,15	15,9	
17	14,91	14,11	
18	14,16	14,55	
19	15,25	(faltou)	
20	13,98	14,9	
21	13,6	14,2	
22	15,68	15,15	
23	15,05	15,25	**Diferença**
Média	**15,4**	**15,2**	**-0.2**

Através da observação do Gráfico III, podemos verificar no grupo experimental um aumento gradual na avaliação entre o primeiro conjunto de momentos performativos (MP1, MP2 e MP3) realizado em fevereiro, havendo também uma melhoria ligeira no segundo conjunto de momentos performativos (MP4, MP5 e MP6) realizado em abril.

Gráfico III – Grupo Experimental – Evolução das avaliações dos momentos performativos

De forma a comparar os momentos performativos, e perceber se existem diferenças significativas, realizou-se o teste *t*-Student para a diferença de médias nos grupos experimental e de controlo (Quadro VIII).

No Quadro VII verifica-se a validação do pressuposto da normalidade.

Quadro VII – Teste K-S para o momento performativo inicial e o momento performativo final

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
MP1	,145	6	,200*	,972	6	,903
MP6	,173	6	,200*	,932	6	,592

[a] Lilliefors Significance Correction
* This is a lower bound of the true significance.

Com um nível de significância de 5% conclui-se que as variáveis seguem uma distribuição normal (*p-value*>0,05).

No Quadro VIII encontram-se os resultados para o teste *t*-Student.

Quadro VIII – Teste *t*-Student para o momento performativo inicial e o momento performativo final

Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	MP1 – MP6	-,44833	,69473	,28362	-1,17741	,28075	-1,581	5	**,175**

Como *p-value*=0,175>0,05, não existe evidência estatística para afirmar que houve melhoria entre o início e o final da investigação nas performances dos alunos do grupo experimental.

Analogamente ao grupo experimental, apresentam-se de seguida os resultados para o grupo de controlo.

Quadro IX – Teste K-S para o grupo de controlo

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
MP1	,116	12	,200*	,974	12	,945
MP2	,156	12	,200*	,933	12	,415

[a] Lilliefors Significance Correction

* This is a lower bound of the true significance.

Verifica-se a validação do pressuposto da normalidade das variáveis. Os resultados do teste t encontram-se no Quadro X.

Quadro X – Teste *t*-Student para o grupo de controlo

Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	MP1 – MP2	,14667	,62030	,17906	-,24745	,54079	,819	11	,430

Como *p-value*=0,430>0,05, conclui-se que não existe evidência estatística para afirmar que houve melhoria entre o início e o final da investigação nas performances dos alunos do grupo de controlo.

Pretende-se agora comparar a evolução da avaliação dos momentos performativos nos dois grupos (grupo experimental e grupo de controlo). Para isso realizou-se o teste *t*-Student para a diferença de médias.

Quadro XI – Medidas descritivas dos grupos experimental e de controlo

Group Statistics					
	TIPO DE GRUPO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Diferença das Médias	Grupo Experimental	6	-,4483	,69473	,28362
	Grupo de Controlo	12	,1467	,62030	,17906

Quadro XII – Teste de Levene para a homogeneidade das variâncias e teste *t*-Student

Independent Samples Test		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Diferença das Médias	Equal variances assumed	,013	,910	-1,846	16	,083	-,59500	,32224	-1,27812	,08812
	Equal variances not assumed			-1,774	9,122	,109	-,59500	,33542	-1,35223	,16223

Verifica-se a validação do pressuposto da homogeneidade das variâncias através do teste de Levene, *p-value*=0,910>0,05. Sendo *p-value*=0,083>0,05, conclui-se que não existem diferenças significativas da avaliação dos momentos performativos nos dois grupos (grupo experimental e grupo de controlo).

Discussão

As duas conclusões mais significativas retiradas desta investigação são o facto de podermos afirmar que os alunos de instrumento estudam mais quando se aproximam audições ou provas avaliativas, e o facto de a realização de performances públicas frequentes promover alterações positivas relacionadas com o processo de aprendizagem dos alunos.

Em primeiro lugar pode concluir-se que um aluno estuda mais quando vai ter de se apresentar em público ou perante um júri, e neste caso o professor pode utilizar o momento performativo como ferramenta para otimizar o processo de aprendizagem do aluno e, dessa forma, conseguir melhores resultados.

A segunda constatação apresenta-se com uma grande relevância para todo o processo de ensino/aprendizagem de um instrumento musical. A análise dos dados recolhidos com esta investigação sugere que os alunos que participam em momentos performativos de forma frequente manifestam um aumento do gosto pela performance pública. Este elemento pode ter um impacto importante no processo de aprendizagem de um aluno de qualquer instrumento musical.

Em relação às avaliações individuais dos alunos e às avaliações dos momentos performativos, os dados recolhidos não permitem verificar diferenças significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo.

Finalizando, a investigação realizada obteve resultados importantes para o conhecimento científico sobre o ensino da música e para a prática pedagógica de todos os professores de um instrumento musical. Seria, sem dúvida, interessante para a investigação futura aplicar o estudo a um maior número de alunos e a um grupo instrumental diferente e verificar se as mesmas constatações seriam observadas.

Referências Bibliográficas

Csikszentmihalyi, M. (1997). "Finding Flow" em *Psychology Today*, July/August.

Custodero, L. (2005). "Observable indicators of flow experience: a developmental prespective on musical engagement in young children from infancy to school age" em *Music Education Research*, 7(2), 185-209.

Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E. L. (1992). "On the Nature and Functions of Motivation Theories" em *Osychological Science*, 3(3), 167-171.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). "The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and Self-Determination of Behavior" em *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Hallam, S. (2002). "Musical Motivation: Towards a Model Synthesising the Research" em *Music Education Research*, 4(2), 225-244.

Maehr, M., Pintrich, P. & Linnenbrink, E. (2002). "Motivation and Achievment" em R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press.

Maslow, A. H. (1987). *Motivation and Personality* (3 ed.). New York: Harper & Row, Publishers.

Mitchell, N. (2010). "Does Participating in Evaluative Performances Increase Student Motivation?" em *Musicien Éducateur au Canada*, 52(1), 35-37.

O'Neill, S. A., & McPherson, G. E. (2002). "Motivation" em R. Parncutt & G. McPherson (Eds.), *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*: Oxford University Press, 2002, 31-46.

Rigby, C. S., Deci, E. L., Patrick, C. C. & Ryan, R. M. (1992). "Beyond the Intrinsic-Extrinsic Dichotomy: Self-Determination in Motivation and Learning" em *Motivation and Emotion*, 16(3), 165-185.

Sapsford, R. & Jupp, V. (1996). "Validating Evidence" em R. Sapsford & V. Jupp (Eds.), *Data Collection and Analysis*. London: Sage Publications.

Schiefele, U. (1991). "Interest, Learning and Motivation" em *Educational Psychologist*, 26(3,4), 299-323.

Práticas de Técnica Vocal e Respiratória ('PRATÉVOR') e Outros Fatores Potenciadores da Qualidade do Canto Coral no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Revista Portuguesa
de Educação Artística

Practices of Respiratory and Vocal Technique ("PRATÉVOR") and Other Factors that Enhance Qualitative Improvement Choral Singing in Primary Education

José Carlos Bago de Uva
Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia
josecarlos.uva@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta como tema aglutinador as «práticas de técnica vocal e respiratória (*PRATÉVOR*) aplicadas ao canto coral nas escolas do primeiro ciclo do ensino básico».

Pretende partilhar, embora de forma mais sucinta, um estudo realizado em 2010 na Escola Superior de Educação de Setúbal no âmbito do Mestrado em Educação Musical no Ensino Básico, cujo processo partiu da abordagem metodológica das *PRATÉVOR*, acrónimo por mim criado para sintetizar algumas práticas de cariz fisiológico (pequenos exercícios lúdicos para a atitude postural e coordenação do sistema pneumo-fono-articulatório) que, pela sua aplicação regular, pudessem contribuir para promover a qualidade do canto executado por crianças no ensino generalista.

Tendo como cenário de aplicação a especificidade curricular do 1.º ciclo do ensino básico na Região Autónoma da Madeira, justificada pelo regime de autonomia do sistema educativo regional, este estudo começa assim por desenvolver-se a partir do questionamento sobre os efeitos benéficos da técnica vocal e respiratória adaptada às crianças em contexto escolar, como (um dos) fator(es) de valorização do *canto em conjunto* exercido a partir da sala de aula. Se inicialmente começou por ser implementado aos meus alunos através dum projeto educativo específico desenvolvido na abrangência do meu Mestrado em Educação Musical, mais tarde o processo centra-se na realidade de outros projetos análogos de *modalidade artística de canto coral* desenvolvidos em 11 escolas da Madeira, tendo os professores envolvidos beneficiado anteriormente de um incremento formativo nesta área.

Nesta linha de reflexão investigativa, outras variáveis acabam também por ser espoletadas pela pesquisa, igualmente como condicionantes a considerar, perspetivando-se, na sua complementaridade, como significativos contributos para a qualificação do canto coral desenvolvido nas escolas do ensino básico.

Paralelamente foi instruído um projeto de investigação constituído por 2 estudos comparativos do tipo *Investigação-Ação*. Ao longo de 4 fases processuais, realizaram-se diferentes questionários a nível nacional envolvendo especialistas em canto infantil, professores de canto coral escolar e alunos.

Consubstanciado numa alargada revisão da literatura, o estudo apresenta resultados que apontam para diversas conclusões que, pela sua previsível aplicabilidade em contexto educativo, pretende-se que constituam indicadores que possam contribuir para a melhoria da prática musical cantada, refletida e reconstruída a partir da escola atual.

Palavras-chave: *PRATÉVOR* (Práticas de Técnica Vocal e Respiratória); Canto Infantil; Coros Escolares; Canto Coral; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Qualidade.

ABSTRACT

This paper shows, as unifying theme, the "practices of respiratory and vocal technique *(PRATÉVOR)* applied to choral singing in primary schools".

It wants to share, although succinctly, a study conducted in 2010 in the High School of Education of Setúbal in the Master of Music Education, a process that started from the methodological approach of PRATÈVOR, acronym created by me to summarize some practices of physiological nature (posture, breathing, vocalization, coordination, vocal registration, etc.) that, by its regular application, could contribute to promote the quality of singing performed by children in general education.

Having as scenario of application the specificity of the first cycle curriculum of primary education in the Autonomous Region of Madeira, and justified by the regime of autonomy of the regional education system, this study begins to develop itself from the questioning of the beneficial effects of vocal and respiratory technique adapted to children in schools, as(one of) valuation factor(s) of *singing together* exercised in the classroom. If initially started to be implemented to my schoolchildren through a specific educational project part of my Master of Music Education, later the process focuses on the reality of other similar projects of this *school choral singing modality* developed in 11 schools on the Madeira Island, whose teachers involved in this artistic area benefited anteriorly from a process of skills acquisition.

In this line of investigative thinking, other variables also turn out to be triggered by the search, also as factors to consider, seeing it on its complementarity as significant contributions to the qualification of choir singing developed in primary schools.

In parallel we developed a research project that consisted of a two comparative studies of type *Research-Action*. Over the four phases, different questionnaires were held involving experts in child singing, choral singing school teachers and students.

Embodied in a broad review of the literature, the results of the study point to several conclusions which, by their predicted applicability in an educational context, are intended to constitute indicators that can help to improve the practice of music singing, reflected and reconstructed in the current school.

Keywords: *PRATÉVOR* (Practices of Respiratory and Vocal Technique); Singing Child; School Choirs; Child Singing; Primary Schools; Quality.

Introdução

Cantar é um ato intrínseco e natural que está inerente ao crescimento das crianças em idade escolar como alicerce do seu percurso socioeducativo. Borges (1996: 5) afirma: "Entendemos a vivência da prática vocal (e isto inclui a formação de um coral) enquanto fundamental neste nível de ensino" (ensino básico).

Esta ideia torna-se evidente nas Orientações Programáticas expressas no documento *Ensino da Música no 1º ciclo do Ensino Básico*, onde se refere que "a prática vocal está no centro da aprendizagem musical ao longo do 1º ciclo" (ME-DGIDC, 2006). Desta forma, sendo «a voz» um dos *instrumentos* principais a utilizar pelas crianças nesta idade, "o trabalho deve direcionar-se para o seu incremento através do canto a uma ou a mais vozes, a *cappella* e com acompanhamento instrumental".(ME-DEB, 2001)

Mas será que esta "força espontânea" de vivência musical infantil na sala de aula é gerida pedagógica e conscientemente por forma a se otimizarem resultados consentâneos com um perfil de «educação básica» (numa perspetiva de ensino generalista), onde, para além da fruição, se promova o sentido de "cantar bem" como aprendizagem de referência enraizada logo a partir dos primeiros níveis de ensino?

Face ao contexto educativo regional na Madeira (enquadramento deste trabalho), privilegiado pelo acesso na escola pública à educação com as artes a partir do ensino Pré-Escolar, e com a possibilidade de nas escolas do 1º ciclo do ensino básico (E.B.) começarem a disseminar-se projetos escolares que contemplem a *prática do canto coral* através das denominadas «modalidades artísticas», o professor deve estar consciente do percurso a seguir. Deve procurar que o trabalho desenvolvido nesta modalidade artística não se cinja aos "patamares rudimentares" do desenvolvimento musical a que por vezes o ato de cantar nas aulas pode (aparentemente) restringir, mas que, na valorização do discurso musical dos alunos, complementarmente com uma abordagem "técnica" da mesma (ludicamente dissimulada, tal como preconizo na implementação das *PRATÉVOR*), se construa o caminho que

perspetive uma evolução qualitativa com vista à partilha social (em atuações públicas), onde a música "feita em coro" vislumbre adquirir, tal como na perspetiva de Swanwick (1994), significado valorativo e simbólico.

Contrapondo-se ao exposto, a razão deste estudo surge pela constatação de, generalizadamente, se verificar uma certa "falta de cuidado" no modo como as crianças cantam nas aulas[1].

Neste sentido, tornou-se necessário identificar fatores que perspetivassem uma melhoria qualitativa da prática do *canto em conjunto*, logo a partir do 1º ciclo do E.B..

Em primeiro lugar, pelo facto de nas aulas de expressão musical ser imputado às crianças que cantem, questiono, tal como Pereira (2009: 33), se o podem fazer com qualidade sem que lhes sejam ensinados os princípios básicos da produção vocal? Segundo esta autora é possível aludir que "os aspetos técnicos são de grande importância para a aquisição de uma qualidade vocal de excelência na pedagogia e didática infantil". É também minha cogitação que, à medida que vão crescendo, é possível irem-se desenvolvendo de forma natural nos alunos «competências técnicas» que, através da "rotina" na sua implementação, irão desencadear "automatismos" e hábitos saudáveis que, pouco a pouco, por certo começarão a emergir de forma espontânea durante o desempenho vocal enquanto cantam, com repercussões inovadoras ao nível da performance que lhes é espectável.

A abordagem de uma vertente técnica numa perspetiva didática nesta área torna-se pois significativamente importante como contributo não só profilático, mas também para o desenvolvimento musical das crianças, na medida em que ajuda a sustentar o seu desenvolvimento artístico, a par da atitude interpretativa, ao exercer um essencial papel complementar na sua performance.

É nesta base que o tema do presente trabalho centra-se nas «práticas de técnica vocal e respiratória (PRATÉVOR)[2] aplicadas ao canto coral nas escolas do 1º ciclo do ensino básico», estudando-as numa perspetiva de requalificação do desempenho do *canto coletivo* desenvolvido em contexto de sala de aula.

Mas, no dever deste exercício de educar pela arte, será que há consciência e ponderação, por parte dos docentes implicados, face á inevitabilidade de que existem também (outros) fatores que podem inibir ou potenciar a qualidade dos seus coros escolares? Quais?

É nesta linha de reflexão investigativa que outros focos de interesse para pesquisa vão acabar por emergir também como contributos relevantes e convergentes para uma reabilitação qualitativa da prática do *canto em conjunto*, "base da expressão e educação musical no 1º ciclo" (ME-DEB, 2001: 67).

Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico (ME-DEB, 2001: 149), a música no 1º ciclo desenvolve-se num quadro alargado de atividades, onde se insere também "o cantar em conjunto". Por outro lado, com base no regime de funcionamento de Escolas a Tempo Inteiro (Portaria nº110/2002 de 22 junho), num modelo pedagógico específico da Região Autónoma da Madeira (R.A.M.) proporcionado pela autonomia de gestão curricular, torna-se possível potenciar esta área através de projetos que abarquem a Modalidade Artística de Canto Coral, a funcionar como atividade extracurricular (A.E.) no ensino generalista.

Perante este enquadramento, o facto de à data do estudo me encontrar a lecionar na R.A.M, exercendo o ensino de expressão musical no 1º ciclo do E.B., representou um argumento privilegiado de investigação para o projeto do mestrado, permitindo canalizar o meu conhecimento e experiência sobre uma temática que já venho desenvolvendo há mais de 20 anos com coros adultos, reportando-a e delimitando-a agora ao contexto da sala de aula no E.B., para perceber até que ponto "estas novas práticas" adaptadas a crianças produziriam resultados qualitativos em ambiente escolar generalista.

O processo começou assim por ser implementado aos meus alunos através dum projeto educativo específico desenvolvido na escola onde então lecionava. Mais tarde generaliza-se à realidade de outros projetos análogos de *modalidade artística de canto coral* (M.A.C.C.) desenvolvidos em 11 escolas da Madeira, tendo já os professores envolvidos beneficiado até então de alguma formação/sensibilização para a didática inerente à aplicabilidade das PRATÉVOR como proposta metodológica recomendada nesta área artística, quer através do apoio técnico-pedagógico facultado por mim na qualidade de Coordenador da Modalidade de Canto Coral, como de ações incluídas no plano de formação anual

1 Esta afirmação advém de algumas das observações técnico-pedagógicas decorridas no âmbito das funções que desempenho como Coordenador da Modalidade Artística de Canto Coral nas escolas da Região Autónoma da Madeira (R.A.M.).

2 PRATÉVOR é um acrónimo por mim criado para abreviar a expressão "*práticas de técnica vocal e respiratória*, adaptadas a crianças em contexto escolar generalista". Surge a propósito do estudo investigativo desenvolvido a par do projeto educativo no âmbito do mestrado que frequentei nos anos de 2010 e 2011 na E.S.E. de Setúbal, e que tem subjacentes bases metodológicas inspiradas maioritariamente nos autores referenciados no último parágrafo da introdução deste artigo. Para mais, consultar: Bago de Uva (2010) "Práticas de técnica vocal e respiratória aplicadas ao canto coral nas escolas do 1º ciclo do E.B." em *Relatório final de estágio de Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico*. – I.P.S. Setúbal / E.S.E. Setúbal, (cap. 2.1 e 2.2).

promovido pelo Gabinete Coordenador de Educação Artística (G.C.E.A.[3]).

Torna-se oportuno clarificar, no contexto específico desta abordagem, os conceitos de «*canto coral*» ou de «*canto em conjunto*», também referenciado nalguma literatura como «*canto coletivo*», «*canto comum*» ou ainda «*música vocal em grupo*», sendo termos utilizados por diversos autores (Andrade, 1962; Villa-Lobos, 1987; Fucci Amato, 2007; *et al.*) como significados idênticos.

No Documento *Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico, Orientações programáticas* (ME-DGIDC, 2006: 14, 16) são mencionados, relativamente à prática vocal a desenvolver no 1º ciclo do E.B., termos como: *Voz*, *Canto*, *Práticas Corais*, alegando-se que "esta atividade está centrada no desenvolvimento de competências nos domínios da voz e do canto, bem como na interpretação de diferentes tipos de música a uma ou mais vozes".

Com base nesta argumentação, pretendo assim conotar a terminologia atrás assinalada como um mesmo sinónimo, numa perspetiva mais lata desse conceito comum, devendo-se entender que, para além do "palco laboratorial" privilegiado para este estudo que são as aulas da Modalidade de Canto Coral como atividades extracurriculares na sua especificidade disciplinar, a prática do canto está mais generalizada pelos alunos em contexto curricular, na disciplina de Expressão Musical, onde aí (na classe) as crianças também cantam em grande grupo – "em coro"–, desmistificando a ideia tradicionalmente estereotipada de "grupo coral", formal e de perfil institucional, porventura distante da *pratica coral* tida como orientação para um 1º nível do ensino de cariz generalista!

Através de uma análise simplista, poder-se-à assim caracterizar o conceito de *canto coral* como uma atividade de prática vocal, em conjunto, onde os intervenientes cantam juntos, *a cappella* ou com acompanhamento instrumental. Certamente o que pode acrescentar um cunho mais formal ao seu significado, escolasticamente conhecido como *canto polifónico*, é o facto dos grupos habitualmente executarem também repertório (canções) «a várias vozes».

Igualmente com o intuito de clarificar o conceito de «qualidade» (dos grupos corais escolares submetidos ao estudo), e de aproximá-lo a uma definição sistémica e de menor tendência empírica, consultei um painel de especialistas a nível nacional, tornando-se assim possível, a posteriori, fornecer os respetivos indicadores que o ajudariam a definir no âmbito particular desta pesquisa.

Embora a literatura se tenha apresentado parca relativamente à objetividade da temática do canto coral nas escolas do 1º ciclo no nosso país, é de referir que, para a definição do campo de estudo, revestiram-se de particular relevância os estudos e as teorias de base advogadas, entre outros autores, por: Saxon & Harvey, Helmut Lips, J. Williams (na vertente técnica e fisiológica); e Willems & Chapuis, Keith Swanwick, Heléne Guy, Villa-Lobos, *et al.* (na pedagogia e educação).

Enquadramento teórico

A atividade de canto coral precisa ser significativa e cativante para as crianças, e para saber se o sentido é coerente com o que nos propomos realizar, torna-se necessário estar atento ao que acontece durante a sua prática. Isto porque, para além da dimensão musical, no ato de cantar produz-se um fenómeno fisiológico e acústico (som vocal) no qual assenta a razão de se atribuir a devida importância à abordagem das *PRATÉVOR* com os alunos de tenra idade.

Nesta perspetiva, torna-se assim preponderante encarar o papel educativo do *canto em conjunto* na escola com vista à qualificação dos seus resultados. Para além do prazer na espontaneidade de cantar enquanto vivência naturalmente infantil, há que reforçar esse "crescimento" pelo contributo e complementaridade da técnica, ou seja, pela aprendizagem do domínio da voz e da rentabilização dos recursos pneumo-fonatórios. Tal como afirma Pereira (2009: 33), "este ensino deve ser realizado com base no conhecimento científico sobre a fisiologia da produção vocal da criança" que minimamente o professor deve ter[4].

Fazendo uma retrospetiva ao sistema educativo em Portugal, é possível encontrar já em 1918, com Sidónio Pais, referências à importância da perspetiva fisiológica e técnico-vocal do canto coral, nomeadamente pelo seu contributo para a "educação da voz", quando este é implementado pela primeira vez no currículo (Decreto nº4650 de 14 de julho 1918[5]).

3 O G.C.E.A. é a direção de serviços da Secretaria Regional da Educação que superintende as áreas artísticas, no âmbito curricular e extracurricular, no ensino genérico na R.A.M., instituição onde também exerço as funções de Formador, certificado pelo Conselho Científico Pedagógico para a Formação Contínua, nesta área específica.

4 Daí a importância da oferta de formação específica nesta área que o G.C.E.A. tem vindo a proporcionar, através dos seus planos anuais de formação, aos professores interessados.

5 O artº 20º pretendeu contribuir para a "educação da voz e do sentimento estético e para o desenvolvimento do espírito nacionalista".

Na 2ª metade do séc. XIX, o canto coral é introduzido nos programas da instrução primária complementar, com o sentido de "melhorar as condições físicas da criança, robustecendo-lhes os pulmões e os órgãos da fonação" (Ramos, 1892).

Mais tarde, aparecem alusões ao canto coral como "instrumento de prática musical saudável", já figurando nos programas desta disciplina[6], com o propósito da sua componente fisiológica contribuir "para o bom funcionamento do aparelho vocal e respiratório".

Curiosamente, esta ênfase colocada no domínio da cultura física também já nos aparece sublinhada numa revista de educação[7] datada de 1943:

> "Hoje, não hesitamos em pôr como indispensável ponto de partida a cultura musical no pé de cultura física, e como tal o mais possível generalizada sob a forma do canto em conjunto, o canto coral."

É assim comprovada a importância de se promover o sentido de uma "cultura vocal" nos nossos alunos reconhecida ao longo de décadas. Concordo com Fucci-Amato (2006) quando advoga que «a consciência de que é possível executar música vocal de qualidade» deve ser altamente estimulada, mesmo reportando-nos ao contexto escolar. Mas como fazê-lo?

Neste enquadramento, o treino rotinado nas aulas das «práticas técnica vocal e respiratória» (*PRATÉVOR*) parece-nos ser a melhor forma para criar não só hábitos saudáveis, como para construir mecanismos fisiológicos que potenciem a qualidade da voz expressa através do *canto em conjunto* praticado nas escolas, já a partir do 1º ciclo do E.B..

No entanto, Hentschke (1994: 51) chama-nos à atenção para que no canto coral, de um modo particular, é preciso que seja reconhecida a complexidade da experiência musical para não reduzir uma atividade tão rica a uma simples dimensão, como a da técnica (postura, respiração/apoio, colocação, etc.), ou somente aos elementos materiais do discurso sonoro (altura, timbre, volume, afinação, articulação, sentido rítmico, etc.). Torna-se necessário contemplar também a estrutura musical e o caráter expressivo decorrente, ou seja, o discurso musical como um todo.

No artigo "Encontrar a melhor sonoridade", Saxon & Harvey (s.d.: 95-101) defendem que "os princípios básicos do treino físico devem ser aplicados em qualquer atividade que requeira o uso de músculos, não podendo excluir-se a atividade vocal". Daí que o sucesso da aula de canto coral depende grandemente do treino dos músculos vocais.

Para uma efetiva e eficaz abordagem das *PRATÉVOR* no trabalho didático do canto, importa assim entender que, segundo Fucci-Amato (2007), a educação vocal se realiza basicamente em 3 níveis: controlo de fluxo aéreo (exercícios respiratórios); vocalização (exercícios específicos com vogais); e técnica vocal-canto (colocação e articulação).

No entanto, o facto deste estudo investigativo situar-se no âmbito do 1º ciclo de escolaridade (dos 6 aos 9 anos) leva imprescindivelmente à necessidade de considerar realidades anatómico-fisiológicas próprias desta faixa etária que interessa não descurar, para adequar a um nível mais restrito de exigência a aplicação das *PRATÉVOR*.

A este respeito saliente-se o facto de na infância as cordas vocais medirem 6-8mm, chegando aos 12-15mm na puberdade (Safarti *et al.*, citado por Pereira, 2009). Também ao nível do sistema respiratório, este atinge estabilidade funcional por volta dos 7/8 anos, encontrando-se em plena maturidade só por volta dos 16/18 anos (Safarti *et al.*, 2002). Ainda de realçar que ao longo da vida vai-se dando uma sucessiva descida da laringe, o que provoca uma constante mudança da qualidade vocal, sendo mais acentuada na puberdade (Williams, 2005). Nesta perspetiva, a técnica vocal infantil deve evitar notas demasiado agudas, grande intensidade de som e sustentação prolongada, pela própria impossibilidade do "instrumento em desenvolvimento" (Pereira, 2009), exigindo por isso uma consequente adequação não só do tipo de vocalizos a aplicar, como do repertório a trabalhar, escolhido com base numa criteriosa seleção.

O canto, assim como a fala, são comportamentos adquiridos. Neste sentido, requer-se a construção de processos fisiológicos facilitadores desse desempenho no intuito de se "aprender" (*tomar consciência de*) como fazer e como controlar a coordenação pneumo-fónica e articulatória inerente. Em concordância com Guy (*s.a.*), a criança progride na qualidade do seu gesto vocal à medida que aprende a "viver no seu corpo", a viver com as sensações, a isolar, e posteriormente a coordenar os seus gestos e impulsos musculares.

Esta é a razão que me leva a crer o quanto é importante trabalhar desde cedo, com as crianças em fase de crescimento, os músculos e outros órgãos inerentes à produção vocal

6 Da 1.ª à 5.ª classe dos liceus, segundo o Dec. n.º 21150 de 23 Abr. 1932 (Viana citado por Pessoa, 2005) e Dec. n.º 27 084 de 14 Out. 1936, D. G. n.º 241 (Artiaga, 2001: 49).

7 Em revista *Os Nossos Filhos*, Out. 1943.

(cantada) de modo a adaptá-los progressivamente a esse "novo" e mais exigente desempenho.

Enquadramento da problemática e da questão investigativa

Perante os problemas identificados – pouca qualidade generalizada e falta de preocupação no modo como se aborda o canto em sala de aula – as primeiras orientações deste pequeno projeto investigativo suscitaram alguns princípios especulativos e gerais que se resumem na seguinte cogitação.

Sendo o canto uma consequência da ação conjugada de diversos músculos do nosso corpo (Lips, 1996), questiona-se de que maneira a abordagem de uma vertente técnica ligada à voz a partir do 1º ciclo do E.B. pode contribuir para a melhoria do desempenho do *canto em conjunto* (como mais valia qualitativa), tendo em conta que na R.A.M. esta forma de expressão musical é trabalhada curricularmente quer nas aulas de Expressão Musical e Dramática, como sobretudo nos projetos da *Modalidade Artística de Canto Coral* inseridos nas A.E.?

Baseando-me em Brown & McIntyre (1981), o processo a seguir pretendeu responder então, a partir deste estudo investigativo, às seguintes interrogações:

1. Até que ponto a aplicação de determinadas metodologias promotoras do desenvolvimento de competências técnicas no domínio da voz e sua aplicação no desempenho do *canto em conjunto*, trabalhado a partir da sala de aula, potenciariam reflexos na qualidade da performance coletiva, não só ao nível da sonoridade do grupo/turma, como na interpretação de repertório de estilos e géneros diversos, a uníssono ou em polifonia?

2. Até que ponto seria possível desenvolver de forma natural nas crianças, à medida que vão crescendo, «competências técnicas» que, através da "rotina" na sua implementação e recorrendo paralelamente a um vocabulário "técnico" mas adaptado ao seu imaginário e às suas vivências quotidianas reais, permitissem despoletar "automatismos" e hábitos saudáveis que, pouco a pouco, começassem a emergir de forma espontânea durante o seu desempenho vocal enquanto cantam?

3. Até que ponto seria possível incutir nas crianças em idade escolar (1º ciclo do E.B.) a tomada de consciência dos efeitos benéficos, quer para a voz (como instrumento musical que é), quer para a "beleza" do seu som, levando-os a entender a importância de se treinarem regularmente pequenos exercícios lúdicos que promovam uma melhor dinâmica e coordenação do sistema pneumo-fono-articulatório?

4. Até que ponto se poderia atribuir a outros fatores associados à prática do canto na sala de aula relações de causalidade relativamente à qualidade da performance dos grupos corais escolares?

Foi então definida a seguinte questão de investigação como reflexão de partida:

– «Em que medida a implementação de práticas indutoras de técnica vocal e respiratória pode contribuir para a melhoria qualitativa do canto coral em contexto escolar?[8]»

À posteriori surgiu a necessidade de formular ainda duas questões complementares:

– «Que outros fatores associados à prática do canto na sala de aula podem contribuir (também) para a qualidade dos coros escolares?»

– «Será possível os alunos atribuírem sentido às práticas de técnica vocal e respiratória trabalhadas (*PRATÉVOR*) regularmente nas aulas»?

Neste âmbito procurei começar por testar, a partir da experiência letiva com os meus alunos, determinadas práticas de trabalho ao nível da técnica vocal e respiratória que pressupunha como essenciais[9], para perceber se dariam resultados qualitativos evidentes no desempenho do *canto coral*, comparativamente com a realidade didático-pedagógica anterior, cuja ausência dessas mesmas práticas traduzia-se em resultados pouco consistentes.

Assim, depois de partir do meu próprio campo de atuação didática (os meus alunos de 3 turmas), posteriormente alarguei o campo de pesquisa até à abrangência periférica de outros grupos corais escolares da R.A.M. (diversos projetos escolares que desenvolviam também a *modalidade artística de canto coral* em regime de A.E., onde os seus professores responsáveis, mais cedo ou mais tarde, haviam usufruído de formação ou de ações de sensibilização / workshops sobre a proposta de abordagem das *PRATÉVOR* (pelo que este "conceito", independentemente da sua adoção e do (in) cumprimento regular, era de todos já conhecido).

8 Ensino generalista, não especializado.

9 Estas práticas podem ser visionadas em vídeos disponíveis através do *site* do G.C.E.A. em http://www.madeira-edu.pt/gcea/.

Metodologia e resultados da investigação

Este estudo enquadra-se num plano de investigação educacional conotado maioritariamente com a prática pedagógica aplicada a um contexto localizado, com um referencial mais restrito, no qual se situa a minha intervenção como docente. Procurei, por isso, que a construção do modelo de análise a aplicar se desenvolvesse por aproximação às técnicas de investigação com um cunho mais científico, embora através de um estudo menos exaustivo. Por este motivo, reconheço que os resultados, mais do que conclusivos, importam ser entendidos como indicadores reflexivos numa perspetiva que se pretende de melhoria da prática do canto nas nossas escolas.

Do processo metodológico decorrido pode inferir-se então que, em termos de *design* global utilizado no decurso da investigação, sobressai um *design* de metodologia mista onde os métodos e técnicas de recolha de dados inerentes a cada uma das abordagens (ou fases) foram conciliados, procurando desta forma obter informações "descritivamente ricas e quantitativamente significativas" (Lee, 1999: 14). De todo o modo, o tipo de metodologia prevalente de *Investigação-Ação* (baseado em: Bell, 2008; Kemp, 1995; Afonso, 2005, *et al.*) acabou por se revelar o mais adequado para os 2 estudos comparativos operacionalizados no decurso de 4 fases processuais. As técnicas utilizadas foram, em ambos os casos, a análise comparativa de conteúdo documental.

O **1º estudo** foi elaborado com base num teste de avaliação de performance, por um júri de especialistas de Portugal continental e da ilha da Madeira, que incidiu nos desempenhos expressos pelos coros escolares em estudo, e posterior consulta por questionário aos professores dos respetivos grupos corais avaliados.

Assim, numa fase preliminar (1ª), foi realizada uma entrevista a um grupo de 5 especialistas convidados, com o intuito de aferir e validar os «indicadores referenciais de qualidade» que viriam consubstanciar a variável dependente da pesquisa, perspetivando dessa forma que a sua análise pudesse conduzir a uma maior especificidade e rigor do propósito do estudo. Desta feita, o instrumento destinado a avaliar os coros foi validado, permitindo assim estabelecer a relação entre a aplicação das *PRATÉVOR* e os indicadores aí enunciados, no sentido de conferir se a relação causa-efeito é efetivamente verdadeira.

Quadro I – Indicadores de "qualidade" para coros escolares, aprovados pelos especialistas

Na 2ª fase, foi levada a cabo uma análise comparativa de conteúdo documental (CD áudio) por um painel de jurados formado por 12 especialistas em canto coral infantil, que avaliaram 11 grupos corais constituídos por alunos do 1º ciclo da R.A.M., utilizando para o efeito uma tabela de especificações assente nos "indicadores de qualidade" então fornecidos e já validados.

Todos os casos apresentados para análise constituíram-se como *amostra* retirada do mesmo contexto de atuação (o Encontro Regional da Modalidade Artística de Canto Coral, das Escolas da R.A.M./2009), cujo critério de escolha dos grupos procurou abarcar intencionalmente alguma diversidade de níveis de desempenho de modo a melhor proporcionar uma análise comparativa entre eles. Foi também solicitado aos colaboradores especialistas que fizessem uma avaliação com o máximo de objetividade, focalizada apenas nos parâmetros mencionados, procurando abstrair-se de quaisquer outras questões que porventura pudessem estar relacionadas com o repertório escutado (por exemplo: valorização estrutural, estética ou afetiva que as peças pudessem induzir).

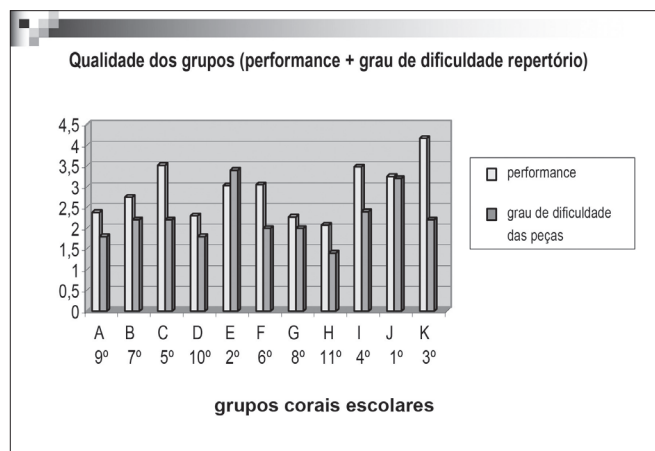
Recolhidos os dados, procedeu-se à análise dos resultados.

Relativamente à questão de partida, torna-se necessário entender a «média final da qualidade» obtida por cada grupo coral sujeito ao estudo – *a variável dependente*[10] – como o valor conjunto da «performance» + o «grau de dificuldade do

10 "Variáveis dependentes correspondem aos efeitos ou consequências que se pretendem estudar" (D'Oliveira, 2007: 16).

repertório» executado por cada coro. Foram estes os dois indicadores considerados como «referenciais de qualidade do *canto em conjunto*» pelos especialistas consultados na 1ª fase.

Com base na correlação destes dois vetores - a média entre «performance» e «dificuldade do repertório» - foi possível obter uma ordenação dos coros face ao índice de qualidade que lhes foi atribuído pelo júri.

Figura 1 – Avaliação dos grupos corais em estudo (atribuição pela média na qualidade apresentada)

Dos 11 grupos sujeitos ao estudo constata-se que apenas 3 situam-se com valor positivo na qualidade apresentada (numa escala de 1 a 5), levantando-se assim a hipótese de um ponto fraco na discussão dos resultados, pois remete-nos, à partida, para conclusões um pouco à margem das expectáveis.

Penso que estes resultados se podem atribuir também ao nível de exigência (alto) que sobressai da avaliação de alguns jurados, demarcando-se notoriamente da norma do trabalho coral que é executado nas escolas, concretamente da R.A.M., facto provavelmente justificado pela falta de conhecimento destes relativamente à realidade do trabalho coral desenvolvido em contexto escolar, já que alguns dos especialistas trabalham com grupos institucionais, onde aí os objetivos de índole mais artística elevam o nível da performance comparativamente com a dos grupos analisados. Por este motivo, em futuros estudos deverá ser reequacionado o perfil do júri, não só alegando a competência como critério, mas também a experiência com a realidade escolar.

Comparando a ordenação dos grupos corais mais cotados com cada um dos indicadores de qualidade («Performance» e «Dificuldade do Repertório»), existem assimetrias evidentes entre os dois, pois cada um contribui com pesos diferenciados para a média final de cada coro.

Daqui apreende-se não ser possível estabelecer uma relação direta entre o *perfil de qualidade* de um grupo coral e o seu *nível de performance* cantada, considerado por si só («Perfil Vocal + Resistência Vocal e Respiratória»[11]), já que o produto final apresentado apresenta-se pela complementaridade de outros parâmetros. No entanto torna-se evidente que a prática das *PRATÉVOR* contribui para uma melhoria qualitativa da «performance» devido ao desenvolvimento de competências nos alunos que conduzem a uma melhor «sonoridade, afinação coletiva, fraseado, sustentação, extensão vocal e projeção» (ver Quadro I).

Comparando as médias atribuídas a cada grupo, em cada um dos 4 parâmetros indicados pelos especialistas como referenciais para a «performance»[12] de um coro escolar, constata-se que aquele que teve maior peso como contributo para a qualidade neste indicador, (curiosamente o que mais diretamente está relacionado com a aplicação de competências técnicas), é o do «fraseado e sustentação», vetor atribuído à «resistência respiratória».

Esta inferência regista-se por se verificar que, dos 11 grupos avaliados, mais de metade obtiveram neste parâmetro melhor cotação, nomeadamente os 2 grupos com melhor qualidade (J e E). Logo, este facto vem reforçar a importância de não se descurarem as práticas relacionadas com esta dinâmica fisiológica na abordagem letiva.

Na 3ª fase, procedeu-se à consulta, por questionário, aos professores dos 11 coros escolares avaliados para aferir a regularidade com que abordam as *PRATÉVOR* nas suas aulas (curriculares e/ou A.E. por semana).

Constata-se primariamente que todos os coros afirmam implementar *PRATÉVOR* na sua prática letiva. Considero que este facto, no entanto, acaba por dar maior consistência e validade à amostra concedendo-lhe maior unidade. Mesmo assim verificam-se resultados distintos entre os coros escolares, o que leva a supor a ação de outras variáveis, a identificar, que podem ter interferido significativamente nos resultados da «Performance» apresentada por cada grupo, já que, quanto ao «Repertório», tornam-se claras «as

11 Parâmetros validados como indicadores de qualidade na Performance (Quadro: I).

12 «Sonoridade do grupo; Afinação coletiva; Fraseado e Sustentação; Resistência vocal e respiratória.»

Características Indutoras de Acréscimo de Dificuldade» (ver Quadro I), revertidas em valores quantitativos e atribuídos a cada uma das peças musicais apresentadas, de acordo com a sua matriz.

Também numa análise mais pormenorizada dos resultados, verificam-se variações quanto ao tempo despendido e à regularidade com que as *PRATÉVOR* são ministradas, de grupo para grupo.

Quadro II – índice de aplicação das *PRATÉVOR* <-> Qualidade

RESULTADOS:

(Estudo 1– 3.ª fase)

QUALIDADE	Aplica PRATÉVOR? Aulas Curriculares	Aulas Enriq. Curric. (CANTO CORAL)
1º	3	4
2º	4	4
3º	2	3
4º	2	4
5º	2	3
6º	3	3
7º	2	3
8º	2	4
9º	2	4
10º	2	3
11º	2	3

4 = sempre
3 = quase sempre
2 = poucas vezes
1 = nunca

Daí infere-se que os coros que despenderam mais tempo e maior regularidade são os mais bem avaliados, parecendo à partida sair reforçada a ideia de que os corais que mais desenvolvem competências técnicas através das *PRATÉVOR* apresentam um melhor nível de desempenho.

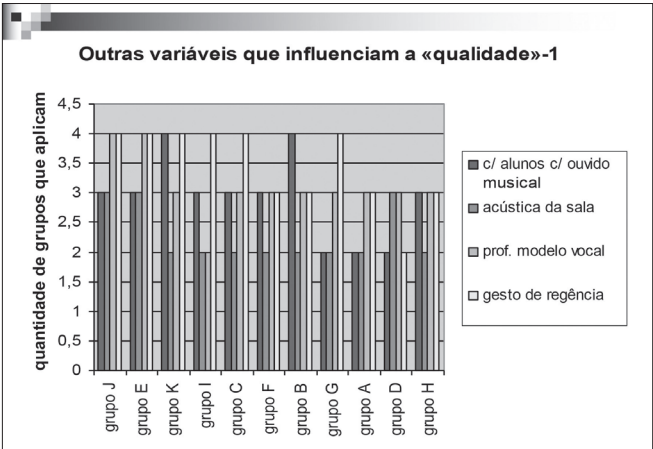
No entanto, o facto de se identificar outros grupos que afirmam não investirem tanto tempo, mas que, apesar disso, se situam entre os mais bem avaliados (o K em 3.º e C em 5.º), indicia que o nível qualitativo de desempenho pode estar também relacionado com outros fatores não controlados à partida que, em conjugação, influem significativamente nos resultados finais.

Desta constatação pode apreender-se assim que o registo áudio captado como amostra para este estudo pode não ser por si só revelador fidedigno do real desempenho regular de cada grupo, alegando-se por isso algumas condicionantes plausíveis:

Como Manuela Sá nos revela, a componente psicológica é detentora de pelo menos 2/3 da responsabilidade na "voz cantada" (Sá, 1997), pelo que podemos pensar que no momento da atuação os alunos possam ter estado sob os efeitos do "stress de palco ou ansiedade" (Willems, 1970: 177-179) ou ainda condicionados, porventura, por deficientes condições técnicas de munição de som em palco, já que quando o tempo de reverberação é inferior a 2 segundos, segundo Sá (1997: 87), "a emissão torna-se penosa para o executante".

Ainda nesta linha de discussão de resultados, registo o facto de, no desempenho das funções de Coordenador da Modalidade de Canto Coral na R.A.M., ter tido a oportunidade, complementarmente a esta fase, de assistir a situações de aula onde os responsáveis dos grupos nomeados na amostra implementavam as *PRATÉVOR*. Essa circunstância veio igualmente favorecer a obtenção de indicadores pelo facto de constatar que nem todos o faziam com o mesmo nível de exigência ou ministravam as práticas de forma tecnicamente mais correta em termos de eficácia, denotando, nalguns casos, défice de formação específica desta área.

Perspetivando assim a influência de outros fatores não controláveis no estudo, foram incluídas intencionalmente no questionário perguntas cujos resultados viriam a ser igualmente considerados por forma a comprovar até que ponto a variável dependente em estudo ("a qualidade dos coros") fora influenciada também por outros fatores não contemplados à partida, e questionar a probabilidade da existência de outras variáveis a reter e cujos resultados a seguir se apresentam.

Figura 2 – Outras variáveis que influenciam a qualidade (na legenda)

Verificando-se agora que os grupos referenciados com maior qualidade dependem também da influência de outras variáveis para a obtenção dos seus níveis, comprova-se assim como determinados resultados se relacionam e contribuem expressivamente para o corpo da investigação e que de seguida se passam a discutir.

Outras variáveis que interferem na qualidade dos coros escolares, são, pelo seu impacto verificado, também de realçar a seguir.

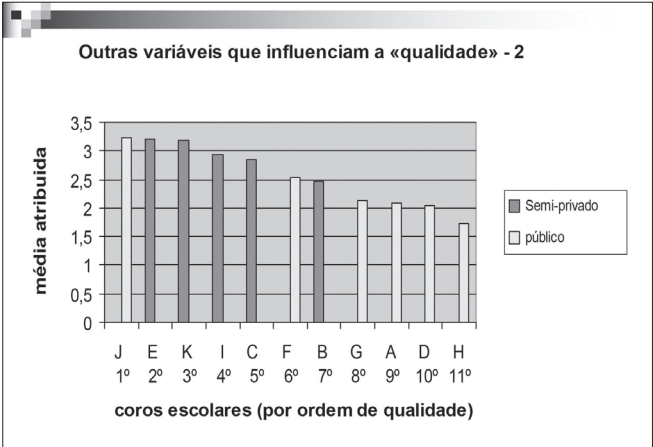
Destaca-se nos grupos mais cotados a intenção dos professores de se escolherem maioritariamente alunos "com ouvido musical" para as apresentações públicas.

Do mesmo modo, realça-se a diferença de resultados conseguidos pelo facto dos melhores grupos trabalharem regularmente em espaços com acústicas mais adequadas à prática do *canto em conjunto*, embora nenhum tenha afirmado trabalhar sob condições ideais.

Relativamente à intervenção didática do professor (variável de maior dificuldade de controlo dada a ambiguidade de sujeito para sujeito), os grupos mais bem avaliados relacionam-se precisamente com aqueles cujos docentes afirmam atribuir intencionalidade no modo como utilizam a sua voz, com o propósito de servirem de "referência" para os alunos, assumindo-se como verdadeiros modelos vocais. Este conceito é reforçado pela constatação de, nos professores do sexo masculino, obterem-se melhores resultados quando utilizam a voz em *falsete* no ensino de melodias cantadas com crianças (por se encontrarem ambos em uníssono).

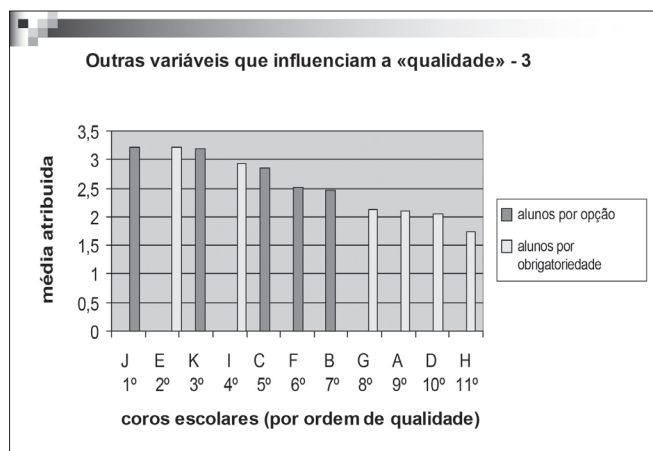
De salientar também a importância que a aplicação consciente e intencional do gesto pelo professor, como código de regência ou de "*condução* do canto" (*conductor*[13]), representa nos grupos com maior cotação.

Um outro fator não controlado na seleção da amostra sujeita a estudo, mas que pode fornecer indícios validos para a obtenção de conclusões plausíveis, está patente nos resultados referentes ao regime institucional escolar em que é praticado o *canto coral*, aferindo-se que, de uma maneira geral, são atribuídos resultados de melhor qualidade aos grupos oriundos de escolas semiprivadas, nomeadamente ligadas a instituições de matriz católica (na R.A.M.), do que aos coros provenientes de estabelecimentos integrados no ensino público.

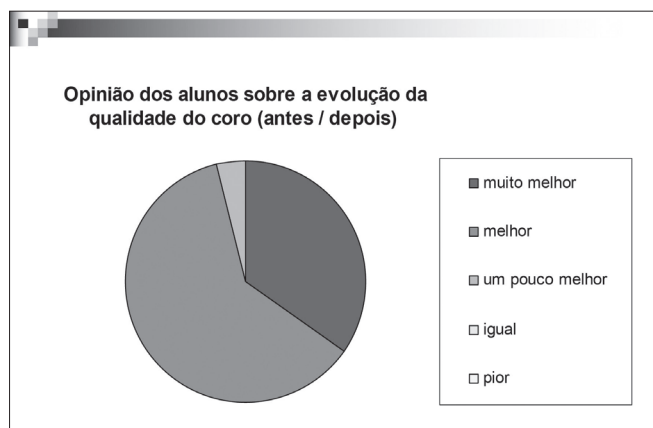
Figura 3 – Qualidade em coros do ensino semiprivado e público

Por se constatar que havia uma exceção nesta variável (grupo J), e depois de consultados os respetivos professores, regista-se que são apontadas por estes, como justificação, outras relações causais consideradas abonatórias para o desenvolvimento das *PRATÉVOR* e sua aplicação na prática coral nas suas escolas (semiprivadas), tais como: maior articulação horária para ensaios extra; flexibilidade curricular (PCT); maior frequência de eventos promotores de "rotinas de palco" com consequente prevalência na aplicação de competências técnicas adquiridas; facilidade em recrutar alunos com "vozes mais afinadas" (nalguns casos)

Relevantes são também os resultados que apontam para o facto da maioria dos grupos que desenvolvem a modalidade de canto coral nas escolas em A.E. cujos alunos aderem por opção (salvo 2 exceções, os grupos E e F), também apresentar resultados qualitativos melhores que os projetos em que os alunos frequentam por obrigatoriedade.

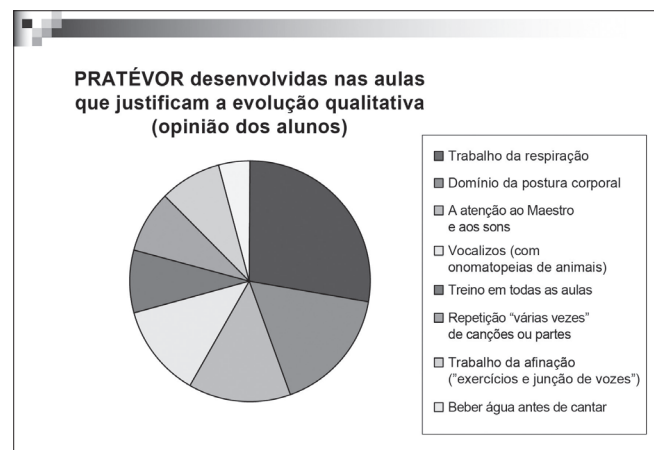
13 Termo anglo-saxónico utilizado para representar os diretores de coro.

Figura 4 – Coros com alunos que frequentam por opção própria e por obrigatoriedade

O **2º estudo** desta investigação (4ª fase) consistiu na análise comparativa de 3 temas executados pelos meus alunos (de 3 turmas do 4º ano) em situações temporais distintas e registados em gravação vídeo antes e depois da aplicação das *PRATÉVOR* nas aulas.

Seguidamente o processo foi reforçado por um questionário de pergunta aberta aos mesmos, no sentido de confirmar se seria estabelecida alguma relação entre essas práticas e os reflexos obtidos (melhorias comparativas) no desempenho cantado a posteriori.

Figura 5 – Opinião dos alunos sobre a evolução da qualidade do coro (antes / depois)

Pode então confirmar-se como o momento de aplicação das *PRATÉVOR*, fase preliminar de uma aula/ensaio e chamada de "período de aquecimento" por alguns autores (Schiller *et al.*, s.d.), é valorizado pelos meus alunos quando, no levantamento dos dados do questionário, evidenciam a tomada de consciência sobre a importância do que se faz neste período da aula, tendo todos reconhecido a evolução na qualidade do grupo.

Os alunos atribuem essa razão ao treino das *PRATÉVOR* nas aulas, conferindo pesos diferenciados às diversas práticas, assim como a outras circunstâncias que passo a apresentar por ordem decrescente por eles referenciada.

Figura 6 – *PRATÉVOR* desenvolvidas nas aulas que justificam a evolução qualitativa (opinião dos alunos)

Estes 2 estudos complementares à linha de investigação permitem-nos apreender ainda que não se torna plausível perspetivar à partida resultados absolutos atribuídos exclusivamente à aplicação das *PRATÉVOR* na aferição da «qualidade» de um grupo coral escolar, uma vez que, de acordo com os indicadores referenciais apurados, o conceito de 'qualidade' a que neste contexto nos cingimos traduz o nível de competências técnicas adquirido pelos alunos («performance cantada») em conjugação com «o repertório», que por sua vez tem inerente diversas «características indutoras de acréscimo de dificuldade» que lhe estão subjacentes.

Verifica-se, de todo o modo, e como elemento unificador da pesquisa, que os grupos que aplicam as *PRATÉVOR* com maior regularidade apresentam de facto uma tendência para melhores níveis, ressalvando-se, de acordo com a opinião dos especialistas consultados na 1ª fase deste estudo, o facto

de o tempo despendido em cada aula para este efeito poder revelar-se limitado e exíguo para a obtenção de resultados visíveis no caso de o regime de aplicação incidir "apenas" em cerca de 10min. / 1 a 2 vezes por semana (*cf.* Saxon & Harvey, s.d.: 97).

Conclusões

Face aos resultados apresentados, este estudo em torno das «práticas de técnica vocal e respiratória» (*PRATÉVOR*) aplicadas a alunos do 1º ciclo do E.B. na R.A.M. conduz-nos, numa primeira análise, às seguintes conclusões:

1. Parece ficar claro o reconhecimento que é atribuído, de um modo geral, pelos professores da modalidade de canto coral na R.A.M., à aplicação das *PRATÉVOR* nas suas aulas como fator benéfico para uma melhor performance nesta modalidade artística. (*cf.* Fucci-Amato, 2007)

Este propósito é reforçado por Lips (1996) que alude à importância dum intenso trabalho de "cultura vocal" como o remédio mais importante (e muitas vezes o único) se uma criança canta mal, pois atribui tal circunstância geralmente a defeitos de habilidade técnica da sua voz.

2. Não menos clara parece ficar a ideia de que os grupos que aplicam as *PRATÉVOR* com maior regularidade apresentam uma tendência para melhores níveis qualitativos, já que a dinâmica pneumo-fónica conseguida com estas práticas resulta do treino de sistemas musculares diversos[14] que interessam praticar nas aulas (*cf.* Lips, 1996 *et al.*).

Um estudo da Escola Americana de Medicina Desportiva referenciado por Saxon & Harvey, (s.d.) confirma esta conclusão ao defender que "efetuar treino menos do que 3 vezes por semana não produz o condicionamento necessário dos músculos, pelo que os resultados não se tornam os desejáveis". Por analogia aos atletas, de acordo com o mesmo estudo, estes perdem a forma passadas 72 horas desde o último exercício, facto a ter em conta também no canto, mesmo que desenvolvido em contexto escolar.

Sai reforçada esta teoria uma vez que os resultados comprovam que essa mais valia dependerá da frequência com que é feita, bem como do tempo despendido, em consonância com o rigor necessário no modo como são ministradas na aula.

3. Reportando-nos novamente a Saxon & Harvey, (s.d.: 91), "o treino específico e individualizado dos respetivos músculos irá resultar na qualidade vocal, na extensão e na resistência, e permitir que, com segurança para as vozes, o coro se atreva a incluir progressivamente no seu próprio repertório peças de mais difícil execução". Esta teoria sai fortalecida já que os resultados parecem comprovar a existência de uma relação direta entre a «capacidade de executar repertório de grau de dificuldade acrescido» e a «qualidade apresentada pelos coros».

Isto leva a crer que o facto de alguns grupos trabalharem repertório de dificuldade mais exigente visando resultados qualitativos, só tem sentido se estes tiverem adquirido competências que, pela aplicação das *PRATÉVOR*, perspetivem na mesma medida um melhor nível de performance pneumo-fono-articulatória a aplicar na execução dessas peças cantadas. (*cf.* Pereira, 2009 e Pânico, s.d.)

Contudo, no decurso deste estudo constata-se que a qualidade do canto na escola não se apresenta apenas associada à aplicação ou ao treino das *PRATÉVOR* (embora contribua com grande peso para esse propósito). Outras variáveis, decorrentes da inicial, foram entretanto identificadas, registando-se por sua vez conclusões complementares.

4. Os resultados permitem-nos inferir que os coros cuja constituição conta preferencialmente com alunos com "ouvido musical"[15], asseguram um contributo significativo para a sua qualidade (*cf.* Guy, s.d.). Por sua vez, Lips realça que "cantar bem significa saber escutar-se". Segundo este autor, a educação do ouvido representa um dado fundamental para a educação da voz pois ao escutar a própria voz e compará-la com a dos outros, aprende-se: "Aquele que aprende a cantar deve primeiro aprender a ouvir-se a si próprio para controlar o aparelho vocal com a ajuda do ouvido" (Lips, 1996).

Sai reforçada esta ideia, já que se comprova neste estudo que os resultados de um coro podem estar condicionados pela sua constituição, nomeadamente quando integra alunos "desafinados" (amusias) ou com problemas vocais. Na perspetiva de Sá, "esperar muito do plano interpretativo de um aluno cheio de problemas funcionais, é pura utopia" (Sá, 1997: 41).

5. Embora não tão relevante para as conclusões finais, torna-se possível no entanto constatar que o facto dos alunos poderem optar por sua iniciativa[16] pela frequência da prática do canto coral como A.E., em alternativa a outras atividades disponibilizadas pela escola, oferece melhores

14 A este respeito, Guy (s.d.) refere serem "120 os músculos solicitados desde a tomada de consciência de todo esse trabalho no nosso corpo, à aquisição de energia e sua transformação, até à sensorialidade do gesto vocal".

15 Segundo o método Willems, "o ouvido musical é composto por um triplo aspeto: sensorial (ouvir), afetivo (escutar) e mental (entender)" (Willems, 1994, 23-28).

16 "As horas a lecionar em horário extracurricular devem, sempre que possível, ser organizadas por opções" (em Doc. Orientador G.C.E.A., 2.4 - Orientações Gerais, b).

probabilidades de êxito, não só pelo acréscimo de motivação, pela afinidade que sentem ao que mais gostam, aderindo assim mais receptivamente às *PRATÉVOR*, mas sobretudo pela rentabilização dessas competências específicas propensas à música vocal, muitas vezes inatas, cruciais para o desempenho do *canto em conjunto*.

6. Parece ser plausível concluir também, no enquadramento em que se desenrolou este estudo, que é mais provável atingirem-se melhores resultados no desempenho do canto coral nas instituições semiprivadas, alegadamente por disporem de condições de trabalho mais flexíveis e facilitadoras ao nível dos Planos Curriculares de Turma (e nalguns casos do Planos Curriculares de Escola). Estas escolas, sendo a maioria ligada a instituições religiosas na R.A.M., (por tradição do canto litúrgico, nomeadamente na participação cantada dos alunos em cerimónias eucarísticas da escola), propiciam uma continuidade, ano após ano, dos projetos de coro, o que muito contribui para a progressão linear e qualitativa dos mesmos, devendo por isso, com base nestes exemplos, reequacionar-se o regime do seu funcionamento no ensino público. (*cf.* Hylton, 1995)

7. Parece também tornar-se evidente que implementar o treino das *PRATÉVOR* e ensaiar e atuar em espaços com acústica adequada torna-se potencialmente vantajoso. Sá (1997:87) aponta o tempo de reverberação compreendido entre 2 e 4 segundos como o ideal para o cantor. Também Sobreira (2003) refere, como uma das causas da desafinação, a dificuldade dos alunos em ouvirem-se a si mesmos.

No que respeita à intervenção direta do professor, este estudo permite-nos concluir da existência de outros fatores que parecem igualmente contribuir para a qualidade dos coros escolares e que se repercutem em complementaridade com a aplicação das *PRATÉVOR*, tais como os seguintes.

8. O professor deve ser sistematicamente o "modelo vocal" que sirva de referência para os alunos. A este propósito, um dos especialistas consultados na 1ª fase salienta que "um grupo com um bom modelo vocal adquire de forma rápida a sonoridade adequada nos vocalizos (...). O tempo da obtenção dos resultados qualitativos em criança desta faixa etária é proporcional à qualidade do modelo-professor". Também Lips realça que a atitude humana e o exemplo vocal do professor são fundamentais.

Quando crianças aprendemos a falar e a cantar por imitação. Ao ouvirmos os nossos pais ou professores tendemos a imitá-los (Lips, 1996; Rocha, s.d., et.al.). Se os alunos forem "ensinados" por um bom modelo, com voz colocada, projetada e clara, a tendência é para reproduzirem características semelhantes (*cf.* Rocha, s.d.).

No caso dos professores do sexo masculino, parece haver vantagem se utilizarem para o efeito a colocação da sua voz no «registo de cabeça»[17] enquanto cantam com as crianças afim de se situarem no mesmo âmbito vocal. L. Green alerta-nos para este facto ao mencionar que "as informações de género não são apenas apêndices extramusicais, mas afetam a capacidade de interpretação do significado da música" (Green, 2000: 63).

9. Dominar competências técnicas de direção coral / regência para moldar o som e melhor conduzir à execução/ interpretação dos seus grupos é não só um forte recurso metodológico no trabalho das *PRATÉVOR*, como pode revelar-se determinante para a melhoria performativa de um coro em contexto de sala de aula: "Os educadores são escultores da emoção. Eduquem com gestos: Eles dizem tanto quanto as palavras" (Cury, 2004: 125).

Por último, apresenta-se uma conclusão lateral mas por demais relevante para o entendimento do processo ensino-aprendizagem.

10. O facto de os alunos reconhecerem a evolução qualitativa do seu grupo e atribuírem esse facto ao treino das *PRATÉVOR*, permite-nos inferir que é possível estes adquirirem consciência da relação causal e atribuírem sentido à aplicação destas práticas, assim como à necessidade do seu treino, para se atingirem fins qualitativos no *canto em conjunto*. (*cf.* Guy, s.d.)

Daqui apontam-se possíveis resultados futuros, com reflexos nestes alunos que, consequentemente, por essa tomada de consciência, deverão revelar-se não só como público mais esclarecido e crítico da música coral, mas também como cidadãos mais motivados para a sua futura abordagem e dinamização sociocultural e artística nesta área específica da música.

Reconhecendo algumas fragilidades neste estudo, é meu propósito emanar orientações que sirvam de contributo para se refletir sobre as práticas corais no E.B.. A este propósito, um dos constrangimentos inicialmente diagnosticados aquando da revisão do estado da arte foi constatar que as escolas do 1ºciclo no nosso país, que desenvolvem atualmente projetos corais, afiguram-se como raras exceções num universo onde a R.A.M. é referencial assinalável pela sua especificidade curricular única a nível nacional. Daí não pretender generalizar as conclusões já que se reportam

17 Referenciado vulgarmente como registo de "falsete".

a um âmbito delimitado. Contudo, julgo ter sido possível contornar esta aparente limitação com o recurso a uma substancial revisão da literatura, nomeadamente de nível mais técnico, em torno da temática suscitada pela questão inicial, permitindo perspetivar a sua aplicação a um círculo mais vasto e abrangente.

Implicações educativas

Face ao estudo desenvolvido, recomenda-se o treino das *PRATÉVOR* nas aulas o mais regularmente possível (e por norma). Pereira (2009) justifica-o realçando que a tessitura do cantor aumenta consideravelmente com o *treino*, pelo que uma criança de 8 anos que tenha treino vocal desde os 3 não apresentará a mesma tessitura cantada de uma criança que tenha treino vocal pela primeira vez aos 8 anos.

Assim, após este trabalho, perspetivam-se as seguintes implicações educativas:

1. A ideia da necessidade de utilização de uma metodologia lúdica e motivadora, através de analogias por imagens que estimulem a imaginação dos alunos, como estratégia para levá-los a "treinar" as *PRATÉVOR* com a maior regularidade possível nas aulas, aparece reforçada por Pereira (2009: 44) que sublinha "a necessidade de se garantir que a transmissão dos princípios fundamentais técnicos seja revestida de uma componente lúdica de modo a que a sua apreensão não seja árida e aborrecida". Pretende-se por esta via criar rotinas e sinergias musculares que se venham a repercutir em efeitos de ordem fisiológica aplicadas ao canto. Tal como afirmam Saxon & Harvey, (s.d.: 95), "o sucesso da aula de canto coral depende grandemente do treino dos músculos vocais". Será relevante que se passe assim a encarar a importância do trabalho de desempenho respiratório, essencial para a coordenação pneumo-fónica, como basilar para o desempenho qualitativo do canto. (*cf.* Pânico, s.d.; *et al.*)

2. Recomenda-se que o professor desenvolva um trabalho no início do ano com cada aluno na turma, não só com o intuito prospetivo ou diagnóstico, como também nos vários momentos de avaliação formativa, por forma a reforçar a tomada de consciência das crianças para o *como* e para o *porquê* de se fazer este tipo de trabalho. Esta intervenção permitirá corrigir algumas práticas vocais "menos conseguidas" e evitar que se tornem lesivas para o aparelho fonatório derivadas de rotinas defeituosas ou excessos inconscientes tão vulneráveis nestas faixas etárias. Também é de realçar que, segundo Williams (2005) *et al.*, crianças submetidas a treinos vocais em âmbitos educativos apresentam índices significativamente mais baixos de disfonia do que outras sem treino, assim como uma maior resistência ao cansaço vocal.

Desta forma, o facto comprovado neste estudo, dos alunos mostrarem adquirir uma tomada de consciência sobre os «indicadores de qualidade» subjacentes ao trabalho técnico do canto, leva a crer que é importante manter esse enfoque mais individualizado como contributo para fomentar futuros públicos, mais esclarecidos e interventivos, na abrangência da música coral. (*cf.* Fucci-Amato, 2007)

3. Penso que a capacidade "técnica" do professor em dominar o código de comunicação musical através da mensagem gestual (técnica de direção coral ou regência) deve ser contemplada através de formação específica, pelo que, como é indicado nas conclusões deste estudo, recomenda-se a dinamização de cursos ou ações de formação neste domínio. Como afirma Miranda (s.d.: 87), "cantar e dirigir é fundamental na formação de professores de música".

Gostaria assim de sensibilizar as instituições responsáveis pela formação contínua de professores (a exemplo do G.C.E.A.) para os conteúdos aflorados neste estudo, equacionando o seu tratamento em ações relacionadas com a didática desta área específica, tendo em conta que esta é também uma das recomendações da Conferência do Fórum Europeu para a Educação e Prática Musical (Veneza, 2004). As mesmas recomendações reforçam que "cantar é uma faceta intrínseca na educação musical do ensino básico", e apontam para a necessidade de cada país e região disponibilizar formação de professores de coros infantis.

4. No desempenho das minhas funções de Coordenador dos projetos escolares com *Modalidade Artística de Canto Coral* na R.A.M., tenho constatado que de um modo geral se vinha verificando uma falta de cuidado e alguma displicência na forma como se põe as crianças a cantar nas aulas. Desejando que o contributo deste estudo possa ser útil para uma reflexão sobre o canto nas escolas do 1º ciclo, seria vantajoso que se reequacionasse a alteração de algumas práticas do canto na sala de aula, no pressuposto duma revitalização da prática coral (nomeadamente nas escolas da R.A.M.).

5. Ao reconhecer a delimitada circunscrição deste estudo e o seu enquadramento curricular localizado (R.A.M.), seria recomendável contudo que a aplicação das *PRATÉVOR* não fosse entendida como uma prática exclusiva da *modalidade artística de canto coral* mas que, pelos seus efeitos

comprovados, se generalizasse às aulas curriculares de Expressão Musical e Dramática[18] onde também se trabalha regularmente o *canto em conjunto*, não fosse o «canto» uma das atividades referenciadas nas Orientações do Currículo Nacional para o E.B. como essencial para a educação das crianças, bem patentes nas diretrizes aí propostas para o 1º ciclo[19].

6. A confirmarem-se os resultados da aplicação das *PRATÉVOR* em situações de ensino-aprendizagem futuras, este estudo poderá contribuir ainda para promover reflexos qualitativos nas coletividades corais e grupos de cantares locais que integrem crianças que exercitem estas práticas na escola.

> "A organização fundamental deve estar na própria escola como comunidade e nas relações que ela estabelece com outras formas de vida social". (em Portaria nº 110/2002, D.R.A.E.)

7. Também as conclusões deste estudo promovem a possibilidade de se reequacionarem alterações na concepção estrutural de materiais decorativos de algumas salas de aula, visando uma melhor adequação da sua acústica à pratica do *canto em conjunto*. (*cf.* Sobreira, 2003)

8. Face a alguma relutância ou até desconhecimento na aplicação das *PRATÉVOR* com crianças, patenteada por professores observados na sua prática letiva (e mencionados em relatórios de coordenação pedagógica do G.C.E.A.), a produção de materiais de apoio poderia ser secundada pela recolha de diversa documentação e bibliografia compilada no decurso deste estudo, dentro do rigor científico e sistémico que me foi possível anuir.

Neste sentido, seria de equacionar a edição de um "manual" com indicadores metodológicos, complementado por materiais a disponibilizar *on-line*, em particular com perspetivas de aplicação no contexto da M.A.C.C., em vigor na R.A.M.

9. Constatei, por fim, existir ainda pouca literatura relativa «à técnica vocal aplicada a coros de crianças em contexto escolar» (nomeadamente disponível na *net*). Também Andrade & Kayama (2006: 1) apontam como principal conclusão de pesquisa sua, "o facto de existir pouca literatura sobre o assunto". Por este facto considero ser de todo vantajoso incrementar mais investigação nesta área específica.

A finalizar, tal como Fucci-Amato (2007), reitero que o trabalho vocal adequado e conduzido conscientemente consiste numa ação de "vital relevância" para a produção de «música coral com qualidade», pelo que a abertura formativa e reflexiva dos docentes a esta área torna-se crucial para tal objetivo, desejável como desígnio educativo e como contributo para a melhoria dos padrões de competência e qualificação da educação com as artes no quadro do sistema educativo que preconizamos.

Referência final

Na sequência deste estudo, foi implementado a partir do ano letivo 2010/2011 nas escolas do primeiro ciclo do E.B. da R.A.M., sob a coordenação do G.C.E.A., o "Projeto Crescer a Cantar". No âmbito desta iniciativa tem vindo a ser sistematizado diverso material documental e audiovisual complementar à temática explanada neste artigo, da responsabilidade do mesmo autor, acessível para consulta através do *site* do G.C.E.A. – Modalidade Artística de Canto Coral, onde poderão inclusivamente ser vistos alguns vídeos ilustrativos da aplicação das *PRATÉVOR* com alunos do 1º ciclo do E.B..

18 Faz parte do plano curricular obrigatório do 1º ciclo, na R.A.M..

19 Vasconcelos, A. (2006). "Ensino da Musica 1º Ciclo do Ensino Básico – Orientações programáticas". ME - DGIDC: 6, 10, 16 e Currículo Nacional E. B., Expressão e Educação Musical – Princípios Orientadores: 67-68.

Referências Bibliográficas

Afonso, N. (2005). *A Investigação naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Porto: Asa.

Andrade, Mário de, (1962). *Ensaio sobre a música brasileira*. São Paulo: Martins.

Andrade, M. & Kayama, A. (2006). "O Lúdico e o Técnico: A importância do aquecimento vocal e como torná-lo interessante para um coro infantil" em XIV *Congresso de iniciação Científica Unicamp*. Disponível em: http://www.prp.unicamp.br/pibic/congressos/xivcongresso/cdrom/pdfN/195.pdf. (Consultado em 13-10-2009).

Artiaga, Maria José (2001). "A disciplina de Canto Coral e o seu repertório de 1918 a 1960" em *Revista Psicologia, Educação e Música*, nº3, 45-56.

Bago de Uva, José (2010). "Práticas de técnica vocal e respiratória aplicadas ao canto coral nas escolas do 1º ciclo do E.B." em *Relatório final de estágio de Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico*; I.P.S. Setúbal / E.S.E. Setúbal.

Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (4ª edição). Lisboa: Gradiva.

Borges, A. (1996) *Educação Musical no Ensino Fundamental e Canto Coral: Uma reflexão a partir da experiência da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. Disponível em:http://www.musicaeeducacao.mus.br/artigos/gilbertoborges_educacaomusicalecantocoral.pdf (consultado em 30-12-2008).

Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, Professores fascinantes*. Cascais: Pergaminho.

D'Oliveira, T. (2007). *Teses e Dissertações*. Lisboa: Editora RH

Fucci-Amato, Rita, (2007). "O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical" em *Opus* (v. 13, n. 1, 75-96).

Gabinete Coordenador de Educação Artística (2009/2010). *Documento Orientador da Modalidade Artística de Canto Coral*. D.R.E. Madeira.

Green, L. (2000). *Identidade de género, experiência musical e escolaridade. Música, Psicologia e Educação*. Porto: CIPEM. Disponível em: http://moodle.ips.pt/ese/mod/resource/view.php?id=7004. (Consultado em 27-12-2008).

Guy, Hélène (s.d.). "A voz da criança" em Miranda, I. R. (Comp.). *Voz e Direcção Coral*. Edição ACAL. Vol. 1, 31-38.

Hentschke, L. & Souza, J. (Org.) (2003). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna

Hylton, J. (1995). *Compreehensive Choral Music Education*. New Jersey: Prentice-Hall.

Kemp, A. E. (1995). *Introdução à investigação em Educação Musical*. Lisboa; Fundação Calouste Gulbenkian.

Lee, T. W. (1999). *Using qualitative methods in organizational research*. London: Sage.

Lips, Helmut (1996). *Iniciação à Técnica Vocal*. Ivo Reis Miranda (Trad.). Orfeó Lleidatá – Cursos Internacionais de Música Lleida. Edição ACAL.

Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (2006). *Documento Ensino da Musica no 1º Ciclo do Ensino Básico, Orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Miranda, I. R. (s.d.). *Voz e Direcção Coral*, Vols 1 & 2. Edição ACAL.

Pânico, Roberto (s.d.). "A arte da técnica vocal" em Miranda, I. R. (Comp.). *Voz e Direcção Coral*. Edição ACAL. Vol. 1, 111-114.

Pereira, Ana L. (2009). "A voz cantada infantil: Pedagogia e didáctica" em *Revista de Educação Musical*, 132, 33-45.

Pessoa, Ana M., (2005). "A Educação das mães das crianças no Estado Novo: a proposta de Maria Lúcia Vassalo Namorado" em *Tese de Doutoramento. Faculdade Psicologia e Ciências da Educação*. Universidade Lisboa.

Ramos, Manuel (1892). *A música portugueza*. Porto: Imprensa Portuguesa.

Rocha, Edilson (s.d.). "Técnica Vocal – Aspectos relevantes da dinâmica funcional do corpo humano na produção da voz cantada", em Miranda, I. R. (Comp.). *Voz e Direcção Coral*. Edição ACAL.

Sá, Manuela de (1997). *Segredos da Voz, Emissão e Saúde*. Mem Martins: Sebenta Editora.

Saxon, K & Harvey, P (s.d.). "Encontrar a melhor sonoridade", em Miranda, I. R. (Comp.). *Voz e Direcção Coral*. Edição ACAL Vol.1, 95-101.

Schiller, R. (s.d.). "O aquecimento coral (para além do vocalizar)", em Miranda, I. R. (Comp.). *Voz e Direcção Coral*. Edição ACAL. Vol. 1, 103-110.

Sobreira, S. (2003). *Desafinação Vocal*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Musimed.

Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte

Swanwick, K. (1994). *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*. London: Routledge.

Willems, E. (1970). *As bases psicológicas da Educação Musical*. Bienne (Suíça): Edições Pró Musica.

Willems, E. & Chapuis, J. (1994). *Educacion Musical Willems*. Bienne (Suiça): Edições Pró Musica .

Williams, J. (2005). *Teaching singing and voice to children and adolescents*. PEVoc London, 31 Aug - 3 Spt.

Villa-Lobos, Heitor (1987). "Villa-Lobos por ele mesmo / pensamentos" em Ribeiro, J. C. (Org.). *O pensamento vivo de Villa-Lobos*. São Paulo: Martin Claret.

O Relacionamento Pessoal entre Professores e Alunos nas Aulas Individuais de Instrumento/Canto em Portugal e a sua Influência no Percurso Musical do Aluno: Um Estudo de Caso

Revista Portuguesa
de Educação Artística

Personal Relationship between Teachers and Students in Individual Instrumental/Voice Lessons in Portugal, and its Influence on the Musical Development of the Student: A Case Study

Sofia Cosme
Academia Superior de Orquestra da Metropolitana — Universidade Lusíada
— Mestrado em Ensino da Música
sofiafsc@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo uma melhor compreensão da relação que se estabelece entre os professores de instrumento (ou canto) e os seus alunos no contexto da aula individual em Portugal e descobrir se esta relação tende a afetar o percurso pedagógico-musical dos alunos, verificando qual a possível ligação entre ambos. Para tal realizou-se um questionário a professores e outro a alunos, que foram distribuídos em quatro conservatórios portugueses. Os resultados foram analisados com o programa de estatística SPSS 19.

Na discussão verificou-se que em Portugal tanto a maioria dos professores como dos alunos tem a perceção de partilhar uma relação satisfatória, afirmando os professores que se sentem realizados na sua profissão e os alunos que se sentem motivados e com confiança nos seus professores.

Ambos concordam com a permissa que esta relação é de extrema importância para a boa evolução do aluno como músico, tal como os livros e estudos consultados para a base teórica deste artigo nos indicam.

Palavras-chave: Aulas Individuais; Professores; Alunos; Instrumento e Canto; Relações na Aprendizagem; Motivação.

ABSTRACT

The purpose of this article is an improved understanding of the relationship between teachers and their students in the context of individual music instrumental lessons in Portugal. It seeks as well to discover if this relationship affects the student's musical and pedagogical evolution and to establish a connection between both. The methodology uses two questionaires, one for teachers and another for students, which were distributed in four of Portugal's major conservatories. The results were analised with the statistics software SPSS19.

Interpretating the results, the conclusion is that teachers and students share a satisfying relationship; teachers affirm they feel fulfilled in their profession, and students show themselves motivated by and confident in their teachers.

A large majority (both teachers and students) seem to agree with the idea that this relationship is of extreme importance for the optimal development of the student as a musician, exactly as is stated in the books and studies that were chosen as theoretical sources to elaborate this article.

Keywords: Individual Lessons; Teachers; Students; Musical Instrument and Singing; Teaching-learning Relationships; Motivation.

Relacionamentos pessoais entre professores e alunos: possível relevância e motivos do presente estudo

Todos os autores consultados para a elaboração deste artigo estão de acordo em como a relação pessoal que um aluno partilha com o seu professor na aula individual é de extrema importância no seu desenvolvimento musical (Lehmann, Sloboda & Woody, 2007: 186; Olsson, 1997: 290-3; Booth, 2009: 223; Welch & Ockelford, 2009: 311-12, 317). Esta relação é de natureza diferente daquela que existe entre professor e alunos numa aula de grupo pois ambos os intervenientes, pelo facto de passarem muito tempo apenas em companhia um com o outro, podem mais facilmente tornarem-se próximos do ponto de vista pessoal (Lehmann, Sloboda & Woody, 2007: 186). A proximidade e o conhecimento mútuo criados e desenvolvidos nestas aulas sempre foram algo que me pareceu interessante explorar, uma vez que, dentro de uma sala de aula, se dá o encontro de duas personalidades completamente diferentes que interagem de inúmeras formas, produzindo resultados muitas vezes inesperados, segundo o que tenho podido testemunhar ao longo de vários anos de docência. Na minha opinião temos também que ter em consideração que o ato de "fazer música" implica uma grande exposição de sentimentos e demonstração de aspetos frequentemente escondidos de cada indivíduo, é algo que provém do seu íntimo e que se torna visível aos olhos daquela pessoa que nos ouve/ensina; forçosamente os dois intervenientes desta relação terão de se sentir minimamente confortáveis e em segurança um com o outro durante este processo. Tentarei confirmar esta hipótese analisando as respostas às questões ligadas a esse ponto.

Nesta relação a dois não se verifica a pressão externa do grupo e é mais fácil cada indivíduo atuar, para o melhor e para o pior, segundo a sua verdadeira personalidade, não sendo possível a sua dissimulação no seio de um grupo (Grainger, 2003: 16).

A problemática que gostaria de estudar nesta investigação é, portanto, qual o papel que a relação pessoal que se estabelece entre o professor e o aluno, no âmbito da aula individual de instrumento (música), tem na vontade própria de evolução da parte do aluno, na sua progressão na aprendizagem do instrumento e na expressão de musicalidade; o que leva um aluno, por exemplo, a desistir quando o seu professor parte da escola, mesmo sabendo que quem o vai substituir será com certeza alguém muito competente. Aparentemente, em muitos casos, a ligação emocional criada parece ser extremamente forte.

A vontade de melhorar e a evolução musical do aluno não dependem somente do tipo de relação com o seu professor, existindo inúmeros outros fatores que entram nesta equação (Welch & Ockelford, 2009: 307-9). Quando utilizo o termo "alunos", refiro-me a indivíduos de qualquer idade que estão a aprender um instrumento de música e não apenas a indivíduos em idades escolares, apesar dos questionários utilizados para realizar este estudo terem sido respondidos na sua maioria por estes últimos. Assim sendo, ainda mais abrangente se torna o número de razões que podem levar um aluno a perder a vontade de prosseguir os seus estudos. É deste assunto que tratam Graham Welch e Adam Ockelford no seu artigo sobre o papel das instituições (escolas) e professores no apoio e motivação à aprendizagem (2009: 307, 309). Estes autores relatam-nos os resultados de uma série de estudos efetuados em Inglaterra com alunos de diversas idades, em diferentes contextos de aprendizagem e níveis de ensino, onde é claramente demonstrada a importância da relação destes com os seus professores de instrumento/voz, mas onde também são determinantes muitos outros fatores nas suas escolhas musicais. Bengt Olsson, em "The social psychology of music education" (1997: 290-293), também se encontra de acordo com esta visão da aprendizagem musical, a partir de estudos efetuados na Suécia, assim como Andreas C. Lehmann, John A. Sloboda e Robert H. Woody no capítulo 10 do seu livro *Psychology for Musicians: Understanding and acquiring the skills* (2007), intitulado "The Teacher".

Não existem ainda muitos estudos publicados relacionados especificamente com a problemática que pretendo estudar, pelo que foi necessário recorrer a livros e publicações de estudos sobre o relacionamento entre professores e alunos em geral, ou em aulas de música mas em formato de grupos tais como coros ou orquestras escolares. A literatura encontrada sobre o contexto da aula individual de instrumento dirige-se especialmente à parte pedagógica (de que forma a personalidade do professor influencia a sua transmissão de conhecimento ao aluno e quais as reações deste), não aprofundando muito o ângulo da relação pessoal por si só como fator de influência. Surgem então as perguntas: será que o facto do professor ter traços de personalidade "ideais", tais como bons atributos de comunicação e saber

transmitir os seus conhecimentos oralmente de forma clara, é suficiente para ajudar o aluno a evoluir musicalmente? Poderá o facto de saber exemplificar de forma correta o que quer que o aluno faça (por ser um bom intérprete) não ser por si só suficiente?

Na relação com o aluno, será preferível o professor escolher e seguir conscientemente um dos modelos já conhecidos (abordados de seguida) ou não deverá pensar nesse assunto de modos a ser mais "natural"? O que têm os alunos e os professores em Portugal a dizer sobre estas questões, de acordo com as suas experiências pessoais? Espero encontrar respostas a estas e outras questões de grande utilidade a partir dos questionários utilizados na realização deste estudo.

Reflexão sobre os dados apresentados nos livros e artigos consultados

Vários estudiosos elaboraram textos nos últimos anos sobre os traços gerais da personalidade dos professores de instrumento e como estes poderão ser importantes na sua relação com o aluno. Segundo Lehmann, Sloboda e Woody (2007: 202), de acordo com estudos efetuados, uma pessoa que é socialmente confiante e extrovertida consegue demonstrar mais facilmente, durante as aulas, as características de "intensidade do professor" que estão ligadas a uma maior atenção e melhores resultados por parte dos alunos. Estas características incluem, para além de outras, o uso de diferenças na inflexão e intensidade vocais, diferentes velocidades do discurso, gesticulação física e expressões faciais (Lehmann, Sloboda & Woody, 2007: 194; Olsson, 1997: 297). Uma curiosidade ligada a esta questão é que os estudos efetuados parecem mostrar que os músicos que dedicam a maior parte da sua vida à interpretação solística e/ou trabalho exclusivo de orquestra (e ao estudo individual) mostram traços de personalidade muito diferentes daqueles que são observados nos músicos que dedicam a sua vida ao ensino (Kemp, 1996: 14). Aparentemente os intérpretes/concertistas são em geral mais introvertidos, intuitivos e menos consistentes emocionalmente. Os professores de música (de aulas de grupo) são por sua vez mais extrovertidos e emocionalmente estáveis, com maior facilidade de comunicação verbal e física; todas estas situações são variáveis e dependem do grau de ensino e das idades dos alunos (Lehmann, Sloboda e Woody, 2007: 200-3). Segundo estes escritores, professores de aulas individuais de instrumento apresentam uma mistura destas características o que se deve ao facto de, muitas vezes, continuarem a exercer ao mesmo tempo a profissão de intérpretes, sendo esta uma situação comum especialmente no caso das aulas particulares. Estes autores têm como seguro que um caráter mais extrovertido, que é normalmente acompanhado por uma maior interação com os alunos e maiores contrastes na intensidade de verbalização e linguagem corporal (acompanhados, por sua vez, de uma consciência de quais os objetivos que se pretendem atingir) consegue em geral melhores resultados na relação com o aluno e na consequente evolução deste. A autoconfiança, o entusiasmo, a flexibilidade e a capacidade de liderança pró-ativa parecem também ter um papel importante na boa relação e na boa evolução do aluno (*Idem*: 202). Existe ainda, para além dos traços de personalidade mencionados, o caso do professor que é egocêntrico, centrando portanto as aulas em si próprio (caso comum dos professores que mantêm paralelamente ao ensino a sua profissão de intérpretes/solistas), ou o que coloca o aluno no centro: conseguindo ter o aluno como prioridade nas suas preocupações e disponibilizando toda a sua energia e conhecimentos ao serviço de conseguir fazer *aquele aluno* tocar melhor (Pembrook & Craig, 2002). Para isso, tem que fazer parte da personalidade de um professor o desejo de auxiliar os alunos, o que proporciona tanta ou maior satisfação nos consequentes bons resultados destes últimos como a satisfação que o professor músico sente quando ele próprio faz música (Lehmann, Sloboda & Woody, 2007: 202).

Outra característica que parece ser importante na sua personalidade é o professor apreciar realmente a sua profissão (arte e ensino) e ter sempre o mesmo entusiasmo com os alunos. Se chega ao ponto de trabalhar só pela remuneração, algo está mal (Booth, 2009: 36, 37). Segundo este autor, 80% do que ensinamos é o que nós somos na nossa essência, é "nós próprios"; os alunos olham para os seus professores e para tudo o que estes fazem e dizem e o entusiasmo destes pela arte é-lhes transmitido; eles sentem-no e sabem se é real ou fingido. A autenticidade do professor é uma das suas maiores forças e não devem sentir que têm de esconder o seu entusiasmo, paixão profissional ou personalidade por detrás de uma "máscara de professor" (Booth 2009: 36, 37). Ainda me recordo do professor que mais me marcou como aluna: um professor de História da Música na Escola de Música do Conservatório Nacional (Lisboa), por este mesmo motivo. A sua paixão ao transmitir-

nos factos históricos sobre os compositores (das suas vidas e contextos sociais e históricos) e a forma como nos mostrava, entusiasmado, os exemplos musicais, mantinha todo o grupo com total atenção até ao final de cada aula; graças a ele eu quis saber mais sobre os assuntos tratados e tocar melhor, no meu instrumento, as obras desses compositores. Fez-me também apreciá-lo bastante como pessoa e como professor.

Apesar do facto de ser extrovertido parecer ser uma característica que auxilia a existência de uma boa relação com o aluno, um outro ponto em comum dos estudos e textos consultados (aliás, muito enfatizado em todos eles), é que o professor, dentro da aula, deve reduzir ao mínimo o tempo de conversação com o aluno: o tempo dispensado em explicações, "palestras" sobre os mais diversos assuntos (monólogos ou diálogos com o aluno), sejam estes os assuntos da aula ou outros, devem ser reduzidos ao mínimo para que se consiga um máximo de atenção da parte do aluno e um máximo de objetivos atingidos (Olsson, 1997: 296; Booth, 2009: 27, 30; Lehmann *et al.*, 2007: 186, 194, 195). Tudo o que for transmitido na aula deve sê-lo com uma linguagem o mais clara possível, adaptada à realidade do aluno, e deve servir claramente o objetivo que se apresenta nesse momento. Esta afirmação pode parecer um pouco contraditória com o facto de se tornar claro nestes textos que a relação do professor com o aluno é de extrema importância no desenvolvimento do último como músico e como pessoa; no entanto, o que estes autores defendem de acordo com os estudos que efetuaram e outros que eles próprios consultaram é que, sim, o professor e o aluno terão uma melhor relação um com o outro se se conhecerem pessoalmente (gostos, preferências, atividades, etc.), mas que este tipo de diálogo, indispensável para uma boa relação, seria mais indicado fora do contexto da aula (Booth, 2009: 28). Dentro deste contexto, a boa relação entre os dois deve ser usada apenas para atingir objetivos musicais.

Uma outra característica importante na personalidade do professor de instrumento é que este deve ser, acima de tudo, um bom ouvinte, musical e pessoalmente (Booth, 2009: 223).

Toda a questão à volta da personalidade ideal do professor leva-nos a pensar na relatividade deste ponto do estudo; os próprios autores consultados e citados deixam claro que ainda há muito a estudar e descobrir nesta área (traços de personalidade do professor) de modo a obter uma ideia mais aproximada das possíveis transformações sofridas ao longo da vida de um indivíduo (especialmente Kemp, 1996: 14). Apesar de existirem várias teorias sobre o assunto da personalidade do ser humano (combinação organizada e única de características, valores e comportamentos de cada pessoa – Sigelman & Rider, 2009: 309) e a sua evolução e mudança ao longo da vida, a maioria delas aceita que a personalidade pode alterar-se (ou controlar-se, moderar-se) com a idade, as experiências, os contextos sociais e as condições de vida (Sigelman & Rider, 2009: 309-312).

Segundo a minha própria opinião, os livros e artigos consultados encontram-se algo incompletos por não tomarem em consideração os dados relativos às personalidades dos alunos implicados nos estudos. Trata-se de uma questão muito complexa que terá provavelmente um número infinito de respostas possíveis dependendo dos pares de intervenientes; no entanto, se pelo menos conhecermos os resultados dos estudos efetuados noutros países sobre a parte da relação relativa aos professores, teremos uma certa base de compreensão do que se passa na sala de aula e de quais as "características ideais" de personalidade e de relacionamento, segundo a interpretação dos autores destes estudos.

Um dos fatores de grande peso que pode levar um professor de música a sentir-se realizado ou não na sua profissão é o facto de gostar ou não do seu trabalho, tal como foi mencionado antes. Existe, no entanto, um problema, tal como Lehmann, Sloboda e Woody também mencionam no seu texto (2007: 185), que é o surgimento nos músicos da necessidade de dar aulas: muitos dos atuais professores de instrumento não estudaram música para vir um dia a exercer essa atividade, o objetivo do seu percurso académico era o de serem músicos-intérpretes ativos. De acordo com situações que tenho observado de perto, apesar de saberem de antemão que provavelmente não seria possível viverem apenas da profissão de intérpretes, devido aos poucos lugares existentes nas orquestras e à muita concorrência que se verifica, e que, um dia, *teriam* que dar aulas, pensam frequentemente enquanto alunos que essa ocupação será no futuro apenas um meio auxiliar de subsistência. É esta a grande problemática: afinal, muitos dos músicos acabaram por ter efetivamente que se tornar professores a tempo inteiro por necessitarem de um salário seguro ao fim do mês, acabando por não terem conseguido entrar em nenhuma orquestra nem por terem um grupo de música de câmara suficientemente ativo; é assim que encontramos alguns professores de instrumento contrariados na sua profissão e entendemos o ditado que se ouve tantas vezes no meio musical a nível mundial: "quem consegue, toca, quem não consegue, ensina" (também mencionado pelos autores

dos textos consultados). Nem todos os casos são iguais: alguns professores desejavam realmente dar aulas desde o seu tempo de estudantes, era esse o seu objetivo. Outros talvez não, mas acabaram por se sentir realizados com essa parte da profissão que se tornou na sua atividade principal: descobriram-na e dedicaram-se realmente a ela. Outros conseguiram entrar em orquestras ou ser solistas e são intérpretes ativos de alto nível mas decidiram, para além dessa atividade, ser também professores em tempo parcial, por sentirem vontade de transmitir os seus conhecimentos e experiência a jovens e formá-los para o futuro. No entanto existem seguramente ainda professores que estão contrariados no ensino, o que tem grandes repercussões nas relações que estes têm com os seus alunos (Lehmann, Sloboda & Woody, 2007: 185).

Se analisarmos de seguida os tipos de relação que se têm verificado ao longo dos anos entre professores e alunos, constatamos que existiram na história e nas mais diversas culturas três tipos de relação professor-aluno: a de mestre/aprendiz, a de mentor(ajudador)/pessoa guiada e a de pai/filho (os autores que os mencionaram serão identificados de seguida). Mais recentemente tenho também assistido a um quarto tipo de relação, que denominarei "relação amigo/amigo".

Na relação mestre/aprendiz o professor transmite os seus conhecimentos ao aluno e demonstra "a sua arte"; está aqui implícito que os alunos querem e devem copiar o professor a todos os níveis e normalmente a comunicação é unidirecional, do professor para o aluno; a relação é relativamente distante (o professor é considerado um "Ser Superior") e por vezes fria (Reid, 1997). Em contraste com esta situação existe a relação mentor(ajudador)/pessoa guiada, na qual existe uma comunicação bilateral e na qual o professor é um facilitador das experimentações do aluno, dando-lhe ideias musicais para este ter em consideração. Trata-se de guiar o aluno e de o ajudá-lo a descobrir as suas próprias experiências musicais (Lehmann *et al.*, 2007: 187). Na opinião dos autores, dentro deste modelo os alunos têm um papel mais ativo, tanto na sua relação com o professor como na aula, e isso dá-lhes confiança e um sentimento mais forte de autonomia. Há vários fatores que podem ser decisivos para a relação professor/aluno se tornar mestre/aprendiz ou mentor(ajudador)/pessoa guiada, como, por exemplo, a diferença de idades e a diferença de nível técnico-musical entre ambos. Também é possível uma relação destas ser um misto das duas anteriores (Lehmann *et al.*, 2007: 187).

Olsson (1997: 296) constata que, segundo estudos efetuados no passado, os professores mostram mais a tendência de transmitir a sua desaprovação aos alunos do que o seu contentamento, mesmo sabendo que, em geral, o uso da crítica positiva é mais eficaz na "modelação" do aluno que a crítica negativa (teoria apoiada por Booth, 2009: 30). Isto torna-se mais visível na relação mestre/aprendiz, apesar de se encontrar em ambas. Existem professores que, na relação mestre/aprendiz, acabam por transformar a sua autoridade dentro da aula em autoritarismo. Ao contrário deste autoritarismo, o papel do mentor (ajudador) é o de ser um supervisor e um "bom" modelo a todos os níveis para o aluno (Olsson, 1997: 297, 298). Segundo estudos realizados por Madsen e Duke (1985) sobre se a crítica positiva era ou não mais eficaz do que a crítica negativa na aprendizagem musical, os autores deste texto fazem-nos a surpreendente afirmação de que, ao contrário do esperado, os alunos de música parecem saber lidar bastante bem com a crítica negativa durante as aulas e parecem mesmo beneficiar dela.

Na opinião de Booth (2009: 37), a relação dos alunos com os seus professores de instrumento é como de um filho que imita as ações e traços de personalidade do pai, ou seja, um terceiro tipo de relação. Até o que vestimos parece poder ter importância, segundo este autor.

No que toca ao quarto tipo de relação, tenho observado um esforço da parte dos professores envolvidos (em geral jovens) em se tornarem um amigo do aluno (como os amigos que este tem, por exemplo, na escola, da sua idade), tentando colocar-se ao seu nível em vários aspetos, como por exemplo a linguagem, a demonstração de interesses e gostos, o vestuário, o sentido de humor, a existência de diálogos com troca de confidências pessoais, tentando portanto estar de igual para igual na relação estabelecida. Este tipo de relação não é em nenhuma parte abordado pelos livros e artigos que encontrei sobre o tema. Todo este assunto é, como se pode ver, complexo e passível de muita escrita, reflexão e investigação.

Passo de seguida a apresentar a análise aos questionários feitos em Portugal de modo a podermos comparar as respostas dos nossos professores e alunos com os resultados dos estudos efetuados noutros países e as opiniões dos autores acima mencionados. Verificaremos se os mesmos estão de acordo com a realidade do nosso país.

Método

Para realizar este estudo dirigi-me no mês de fevereiro de 2010, após ter obtido permissão das respetivas Direções, aos seguintes conservatórios de música: Escola de Música do Conservatório Nacional (Lisboa – no dia 11), Conservatório de Música do Porto (no dia 8), Conservatório de Música da Metropolitana (Lisboa, nos dias 9 e 10) e Conservatório de Cascais (no dia 5). Os dois primeiros são as duas maiores escolas públicas de música do país. O terceiro é a maior escola de música privada do país. O último é uma escola de música privada com apoios públicos (contrato de patrocínio).

É de salientar que o Conservatório de Cascais foi a primeira escola a ser visitada e que se verificou que algumas questões (tanto no questionário dos professores como no dos alunos) estavam demasiado extensas. Estas foram adaptadas e/ou encurtadas e algumas (poucas) foram eliminadas e outras acrescentadas. Isto resultou num questionário ligeiramente diferente, que foi depois aplicado de igual modo nas três escolas que foram posteriormente visitadas. Devido a estas alterações houve a necessidade de se fazer uma base de dados à parte e consequentes análises estatísticas diferentes para algumas das respostas dadas pelo Conservatório de Cascais. É por este motivo que na secção de resultados e discussão, de cada vez que é apresentado um quadro de respostas, aparece um quadro em separado para este Conservatório.

Em cada uma destas escolas dirigi-me primeiramente aos professores de aulas individuais de instrumento ou canto que se encontravam a dar aulas no dia da visita, nas suas salas de aula; foi-lhes entregue um questionário para eles próprios preencherem, explicando-lhes claramente os objetivos do estudo. Se se mostravam interessados em cooperar, o que aconteceu na maioria dos casos, era-lhes também entregue o número de questionários para alunos que os mesmos me diziam que iriam ensinar nesse dia. Todos os questionários foram respondidos por professores e alunos que tinham aulas no próprio dia da visita. Nunca foi contactado nenhum aluno diretamente; todos os questionários respondidos pelos alunos foram-lhes entregues pelos seus próprios professores. Foi pedido aos professores que nunca identificassem o seu questionário e que transmitissem o mesmo pedido aos alunos. Por fim foi-lhes ainda explicado que nunca deveriam deixar os alunos preencher os questionários enquanto estivessem consigo na aula nem que recebessem os questionários já respondidos, mas que instruíssem os alunos a entregarem as respostas nas receções das respetivas escolas, onde os funcionários teriam envelopes específicos para os colocar; isto para evitar que os mesmos, por receio que os professores lessem as suas respostas, não fossem sinceros no preenchimento. Alguns questionários já respondidos foram-me entregues diretamente.

Não foi imposto qualquer limite de idades, inferior ou superior, aos professores inquiridos. Pelo contrário, aos alunos foi colocado um limite inferior (3.º grau ou 12 anos de idade) mas não superior. Apesar disto, alguns professores entregaram questionários a certos alunos seus de apenas 10 e 11 anos por crerem que estes já mostravam maturidade suficiente para os preencherem, questionários estes que foram analisados cuidadosamente e aceites como válidos. É possível portanto observar que se encontram entre os inquiridos alunos desde os 10 anos a pessoas em idade adulta. Não foram colocadas restrições relativas ao género, à nacionalidade, nem a outro qualquer tipo de fator, nem a professores nem a alunos.

O nível de ensino dos alunos a quem foram direcionados os questionários é variado: existem estudantes do curso de iniciação (poucos), dos cursos básico, preparatório e secundário (1.º ciclo, 2.º ciclo e 3.º ciclo), do curso livre e do curso profissional, ou seja, de todos os cursos possíveis exceto o superior.

Pelo facto de, no dia da visita, alguns professores terem apenas alunos com menos de 12 anos ou não terem alunos de todo, somente eles responderam ao questionário; deste modo existem questionários de professores sem os questionários dos seus alunos, mas não existem questionários de alunos sem os dos respetivos professores.

Houve um total de 33 inquéritos de professores que foram dados como válidos (dos quais 17 são do sexo masculino, e 16 do sexo feminino) e 67 inquéritos de alunos dados também como válidos (dos quais 35 do sexo masculino, e 32 do sexo feminino) no conjunto dos quatro conservatórios. A média das idades dos professores que responderam aos questionários é de 29 anos no Conservatório de Cascais e de 38 anos nos restantes Conservatórios e a média de idades dos alunos (nos quatro Conservatórios) é de 17 anos.

Para a análise estatística da totalidade das respostas dadas foi utilizado o programa SPSS 19.

Resultados e discussão

Pelo facto dos questionários serem muito extensos em ambos os casos (49 perguntas nos questionários dos professores e 39 perguntas nos questionários dos alunos), não foram analisadas as respostas a todas as questões. Foram pois escolhidas as respostas às perguntas mais relevantes para o presente estudo.

Apresentam-se em primeiro lugar os resultados dos professores.

Apesar de todos os professores serem titulares de habilitação própria, apenas 18,18% têm profissionalização ou mestrado ligado à pedagogia e 9% não responderam à questão.

27,27% dos professores inquiridos lecionam há 5 anos ou menos e os restantes 72,72% lecionam há mais de 5 anos. Destes últimos, 58,33% já dão aulas há mais de 15 anos.

Apesar de haver uma percentagem importante de professores que se considera pouco ou muito pouco extrovertida no seu dia a dia, a autoperceção deste traço de caráter muda bastante quando se fala do interior da sala de aula.

Os resultados são os seguintes no Conservatório de Cascais.

Na minha relação com os meus alunos considero-me extrovertido?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pouco	1	12,5	14,3	14,3
	Muito	3	37,5	42,9	57,1
	Bastante/extremamente	3	37,5	42,9	100,0
	Total	7	87,5	100,0	
S/resp.	System	1	12,5		
Total		8	100,0		

Restantes Conservatórios.

Na minha relação com os meus alunos considero-me extrovertido?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pouco	4	16,0	18,2	18,2
	Muito	9	36,0	40,9	59,1
	Bastante/extremamente	9	36,0	40,9	100,0
	Total	22	88,0	100,0	
S/resp.	System	3	12,0		
Total		25	100,0		

72,72% pensam ser "Muito" ou "Bastante/extremamente" extrovertidos com os seus alunos nas aulas; apenas 15,15% responderam "Pouco" e 12,12% não responderam. Tentou fazer-se um cruzamento de dados entre os professores que se consideram mais ou menos extrovertidos e a sua perceção dos resultados e evolução dos alunos; porém, como a percentagem de professores que se considera pouco extrovertidos é muito baixa, os resultados não são conclusivos, apesar de apontarem para uma confirmação do que Lehmann, Sloboda e Woody escreveram nos textos mencionados na revisão bibliográfica (2007: 200-203): os professores mais extrovertidos parecem conseguir melhores resultados dos seus alunos.

Todos os professores questionados revelam sentir-se muito ou bastante concretizados ao dar aulas, algo que Booth (2009) afirma ser essencial à obtenção de uma boa relação com os alunos e de resultados satisfatórios e evolução positiva da parte destes (esta questão não foi colocada no questionário do Conservatório de Cascais).

No Conservatório de Cascais verificaram-se os seguintes resultados em relação às seguintes perguntas.

Penso sobre a relação que estabeleço com os meus alunos e nas suas consequências? Isso preocupa-me?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	1	12,5	14,3	14,3
	Muito pouco/ quase nada	1	12,5	14,3	28,6
	Muito	3	37,5	42,9	71,4
	Bastante/extremamente	2	25,0	28,6	100,0
	Total	7	87,5	100,0	
S/resp.	System	1	12,5		
Total		8	100,0		

Essa relação é como é propositadamente?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito pouco/ quase nada	1	12,5	14,3	14,3
	Muito	5	62,5	71,4	85,7
	Bastante/extremamente	1	12,5	14,3	100,0
	Total	7	87,5	100,0	
S/resp.	System	1	12,5		
Total		8	100,0		

Respostas dos restantes Conservatórios.

Penso sobre a relação que estabeleço com os meus alunos e nas suas consequências? Isso preocupa-me?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito pouco/ quase nada	1	4,0	4,2	4,2
	Pouco	1	4,0	4,2	8,3
	Muito	7	28,0	29,2	37,5
	Bastante/extremamente	15	60,0	62,5	100,0
	Total	24	96,0	100,0	
S/resp.	System	1	4,0		
Total		25	100,0		

Essa relação é como é propositadamente?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	1	4,0	5,0	5,0
	Muito pouco/ quase nada	1	4,0	5,0	10,0
	Pouco	3	12,0	15,0	25,0
	Muito	9	36,0	45,0	70,0
	Bastante/extremamente	6	24,0	30,0	100,0
	Total	20	80,0	100,0	
S/resp.	System	5	20,0		
Total		25	100,0		

Pude constatar, através de cruzamento de dados, que quem é titular de profissionalização ou mestrado ligado à pedagogia parece preocupar-se sempre com o tipo de relação que estabelece com os alunos, ao contrário dos restantes professores, com alguns dos quais isto não acontece; os diplomados parecem também querer ter mais controlo sobre o modo como a relação é construída do que quem não é titular daquelas habilitações. No entanto, uma vez que a amostra de professores que têm profissionalização ou mestrado ligado à pedagogia é muito pequena, estes resultados não são conclusivos.

Todos os professores inquiridos dizem dedicar-se muito ou bastante a cada aluno que têm.

Caracterização do tipo de relação:

Em relação às preocupações dos professores sobre a opinião que os alunos têm deles, obtivémos os seguintes resultados.

Conservatório de Cascais.

Na aula, preocupo-me em como os alunos me vêm, o que pensam de mim e se gostam de mim ou não?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	1	12,5	12,5	12,5
	Depende do aluno	1	12,5	12,5	25,0
	Por vezes	3	37,5	37,5	62,5
	Frequentemente	3	37,5	37,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

Restantes Conservatórios.

Na aula, preocupo-me em como os alunos me vêm, o que pensam de mim e se gostam de mim ou não?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	2	8,0	8,0	8,0
	Depende do aluno	2	8,0	8,0	16,0
	Por vezes	7	28,0	28,0	44,0
	Frequentemente	8	32,0	32,0	76,0
	Sempre	6	24,0	24,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

Verificamos portanto que são poucos os professores que não se preocupam de todo com a opinião que os alunos têm deles. A maioria preocupa-se ao ponto de adaptar a sua linguagem, embora isso provavelmente se deva também ao facto de quererem que os alunos os compreendam melhor, dependendo das suas idades e contextos sociais. Esta ideia é apoiado por Olsson (1997: 296), e Booth (2009: 228) nos textos abordados anteriormente. No entanto, no que toca a adaptar a linguagem oral até ao ponto de se exprimir exatamente como eles (permitindo o uso de linguagem familiar ou até calão e respondendo-lhes da mesma forma), apenas 6,06% respondem que o fazem "Sempre" ou "Frequentemente"; 33,33% afirmam que isso acontece "Por vezes/depende do aluno" e 51,51% que isso "Nunca" ou "Raramente" acontece (9,09% não responderam).

A maioria dos professores preocupa-se muitas vezes com o que os alunos pensam deles ao ponto de alterar a sua linguagem corporal: 15,15% dizem não a alterar "Nunca" ou "Raramente"; 36,36% responderam "Por vezes/depende do aluno"; 42,42% responderam que "Frequentemente" ou "Sempre" (6,06% não responderam à questão). A maioria afirma nunca adaptar a sua forma de vestir para se "aproximar"

dos seus alunos (78,78%), sendo que 15,15% dizem fazê-lo raramente e apenas 3,03% o fazem frequentemente. 3.03% dos inquiridos não responderam à questão.

À pergunta "Penso que é importante, para uma boa evolução do aluno, que este tenha uma relação próxima de amizade comigo?", 33,33% dos professores responderam que "Muito pouco" ou "Pouco" e os restantes 66,66% reponderam "Muito" ou "Bastante".

33,33% dos professores consideram "Muito" ou "Bastante/extremamente" importante manter uma certa distância na relação para uma boa evolução do aluno; 57,57% responderam "Pouco" ou "Muito pouco/quase nada"; e 9,09% responderam que a distância não era "Nada" importante. Sobre se o respeito e a disciplina deverem ou não ser o mais importante da relação, 21% respondem "Nada", "Muito pouco" ou "Pouco" enquanto que 75% dizem ser "Muito" ou "Bastante" importante. Houve 3,03% dos inquiridos que não respondeu a esta questão.

Relativamente aos professores pensarem que era importante para a boa evolução dos alunos que a relação fosse quase filial, as respostas dividiram-se entre o "Nada", "Quase nada" ou "Pouco" (66,66%) e o "Muito" ou "Bastante" (30,03%). 3,03% dos inquiridos não respondeu a esta questão.

Chega-se assim à conclusão que, segundo estes dados, a maioria dos professores descreve a relação que tem com os alunos como sendo do tipo "mentor(ajudador)/pessoa guiada", ao apresentar claramente uma preferência pelas características deste tipo de relação (amizade com grande ênfase no respeito, sem grande alteração da sua linguagem oral – em relação ao uso da linguagem familiar e/ou calão –, corporal e maneira de vestir, e aulas menos formais). Estes dados foram confirmados pelas respostas dos alunos, apresentadas de seguida. Observamos também, em Portugal, que existem mais professores de acordo com o tipo de relação mentor/pessoa ajudada, seguidos pelos que parecem preferir a relação filial. Por fim aparece a relação mencionada como sendo do tipo "amigo/amigo", na qual os professores tentam estar completamente ao nível dos alunos e ser mais um amigo destes, adaptando tudo o que concerne à sua maneira de ser para que isto aconteça. Em Portugal parecemos estar de acordo com os autores Lehmann *et al.* (2007: 187) quando estes afirmam que o tipo de relação "mentor(ajudador)/pessoa guiada" tem demonstrado ser o melhor tipo de relação possível com os alunos e o que obtém destes os melhores resultados.

É interessante verificar que a maioria dos professores pensa que o tipo de relação que estabelece com os seus alunos se deve à sua educação familiar e/ou religiosa (57,57%); 66,66% da totalidade pensa que este tipo de relação se deve em muito ao(s) professor(es) que eles próprios tiveram quando estudaram (influência positiva). Apenas 27,27% dos professores parecem ter ficado marcados negativamente pelos seus próprios professores a ponto de dizerem que tentam ser com os seus alunos o oposto do que os seus professores foram com eles.

45,45% dos professores dizem que, nas aulas, "Nunca", "Por vezes/depende do aluno" ou "Raramente" são naturais; ou seja, são realmente eles próprios, do mesmo modo como são no seu dia a dia. Os restantes 54,54% responderam que são "Sempre" ou "Frequentemente" naturais na sua maneira de ser com os alunos. É de salientar que estes dados indicam que praticamente metade dos professores em Portugal não são "genuinos" na sua relação com os alunos; talvez se escondam por trás da dita "máscara de professor" contra a qual escreveu Booth (2009: 37).

Em resposta à questão relativa a nas suas aulas o ambiente ser em geral formal, 39,39% responderam que "Nunca" ou "Raramente", 36,36% responderam que "Por vezes/depende do aluno" e 6,06% disseram "Frequentemente". 18,18% não responderam à questão.

Quase a totalidade dos professores (93,93%) responderam que tentam "Sempre" ou "Frequentemente" ter energia e ser dinâmicos nas suas aulas. Apenas 6,06% dizem tentar ter estas características nas aulas "Por vezes" ou que depende do aluno. Os alunos confirmam largamente esta perceção que os professores têm de si próprios ao afirmarem que isto é "Muitas vezes" ou "Sempre" verdade (76,12%).

48,48% dos inquiridos declararam que os alunos só "Raramente" ou "Por vezes/depende do aluno" se sentem à vontade com eles para lhes contarem experiências e problemas pessoais; 45,45% responderam a esta pergunta com "Frequentemente". 6,06% não responderam à questão.

Quanto à pergunta que pretendia saber se, durante o tempo de aula, os professores conversam com os alunos sobre diversos assuntos (que podem ou não estar diretamente ligados aos objetivos da lição), 3,03% responderam que "Raramente", 54,54% disseram que "Por vezes/Depende do aluno" e 42,42% responderam "Frequentemente" ou "Sempre". Cruzaram-se estas respostas com os professores que têm uma profissionalização ou mestrado ligados à pedagogia e obtiveram-se os seguintes resultados.

Conservatório de Cascais.

Tem alguma profissionalização (ou Mestrado/Doutoramento ligado à pedagogia)?		Sim	Não	Total
Nas aulas: gosto de conversar um pouco com os alunos e ouvi-los, mesmo quando se trata de coisas que não tenham a ver com a aula ou com a música	Depende do aluno	0	1	1
	Por vezes	0	3	3
	Frequentemente	0	3	3
Total		0	7	7

Restantes Conservatórios.

Tem alguma profissionalização (ou Mestrado/Doutoramento ligado à pedagogia)?		Sim	Não	Total
Nas aulas: gosto de conversar um pouco com os alunos e ouvi-los, mesmo quando se trata de coisas que não tenham a ver com a aula ou com a música	Raramente	1	0	1
	Depende do aluno	1	1	2
	Por vezes	1	10	11
	Frequentemente	2	5	7
	Sempre	1	1	2
Total		6	17	23

É interessante verificar que quem não tem estas habilitações aparenta maiores tendências para gostar de conversar com os alunos durante as aulas, mesmo quando esta conversa nada tem a ver com o assunto da aula em si. 9.09% dos inquiridos não respondeu a pelo menos uma destas questões.

Foram também cruzadas estas respostas com os anos de experiência de ensino de cada professor, mas as respostas foram muito dispersas, não havendo tendências propriamente ditas nos grupos de professores mais ou menos experientes.

Quando se pergunta aos professores que métodos usam para motivar os seus alunos, as respostas mais significativas foram as seguintes: elogios (63,63% dos inquiridos dizem "Sempre" ou "Frequentemente") e apoio moral (57,57% dizem "Sempre" ou "Frequentemente").

Os métodos de motivação menos usados são: humilhação (90,9% afirmam "Nunca" ou "Raramente"), intimidações (84,84% afirmam "Nunca" ou "Raramente", apesar dos 12,12% que dizem "Por vezes/depende do aluno"), ameaças (81,81% afirmam "Nunca" ou "Raramente", apesar dos 12,12% que dizem "Por vezes/depende do aluno"), comparações com os seus colegas (51,51% responderam "Nunca" ou Raramente", apesar dos 39,39% que dizem "Por vezes/ depende do aluno"), provocações (54,54% respondeu "Nunca" ou "Raramente", apesar dos 39,39% que disseram "Por vezes/Depende do aluno), ironias (48,48% afirmam "Nunca" ou "Raramente", apesar de 45,45% dizerem "Por vezes/ Depende do aluno") e longas conversas filosóficas (48,48% dizem "Nunca" ou "Raramente"). Alguns professores (poucos) disseram recorrer a outros métodos de motivação, não especificando quais.

60,6% dos professores pensam que os seus alunos "Nunca" ou "Raramente" reagem mal aos estímulos que usam na sua relação com eles para os motivarem (mencionados nos parágrafos anteriores), enquanto que 18,18% afirmam que isto acontece "Por vezes" e que depende do aluno. 3,03% responderam "Frequentemente" e 18,18% não responderam à questão.

Muitos dos inquiridos crêem que os seus alunos têm "Frequentemente" uma boa evolução e bons resultados na aprendizagem do instrumento (75,75%), sendo que 3,03% dizem mesmo "Sempre". Apenas 18,18% dizem que "Por vezes/depende do aluno". 3,03% não responderam à questão.

A grande maioria dos professores diz ter um nível "Nulo" ou "Baixo" de desistências na sua classe (93,93%). Apenas 3,03% dizem "Médio/Normal" e 3,03% dizem "Alto".

Finalmente, as duas questões de maior importância para o estudo tiveram as seguintes respostas.

A grande maioria dos professores crê que a sua maneira de ser e interagir com os alunos tem influenciado os resultados dos mesmos, assim como a sua progressão ou nível de desistências. Muito poucos pensam "Sempre" ou "Frequentemente" em mudar o tipo de relação que têm com os alunos para que os resultados destes melhorem (15,15%). 39,39% respondem que só pensam nisso "Por vezes" e que depende do aluno e 39,39% "Nunca" ou "Raramente" pensam em mudar o tipo de relação estabelecida. 6.06% dos professores não responderam à questão.

Conservatório de Cascais.

Penso que a minha maneira de ser e interagir com os alunos tem influenciado de alguma maneira os resultados, desistências ou continuação de estudos dos mesmos?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	1	12,5	12,5	12,5
	Depende do aluno	1	12,5	12,5	25,0
	Por vezes	4	50,0	50,0	75,0
	Frequentemente	2	25,0	25,0	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

Penso que deveria mudar algo na minha maneira de ser em relação aos alunos e/ou a relação que estabeleço com eles para que eles obtenham melhores resultados?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	3	37,5	37,5	37,5
	Por vezes	2	25,0	25,0	62,5
	Frequentemente	2	25,0	25,0	87,5
	Sempre	1	12,5	12,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

Restantes Conservatórios.

Penso que a minha maneira de ser e interagir com os alunos tem influenciado de alguma maneira os resultados, desistências ou continuação de estudos dos mesmos?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	1	4,0	4,2	4,2
	Por vezes	3	12,0	12,5	16,7
	Frequentemente	15	60,0	62,5	79,2
	Sempre	5	20,0	20,8	100,0
	Total	24	96,0	100,0	
S/resp.	System	1	4,0		
Total		25	100,0		

Penso que deveria mudar algo na minha maneira de ser em relação aos alunos e/ou a relação que estabeleço com eles para que eles obtenham melhores resultados?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	3	12,0	13,0	13,0
	Raramente	7	28,0	30,4	43,5
	Depende do aluno	5	20,0	21,7	65,2
	Por vezes	6	24,0	26,1	91,3
	Frequentemente	1	4,0	4,3	95,7
	Sempre	1	4,0	4,3	100,0
	Total	23	92,0	100,0	
S/resp.	System	2	8,0		
Total		25	100,0		

Apresentam-se de seguida os resultados dos questionários dos alunos.

Sobre a escolha do professor de instrumento os alunos responderam o que se segue.

Conservatório de Cascais.

O facto de me ter tornado aluno deste professor dependeu de mim ou do meu encarregado de educação?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	3	27,3	30,0	30,0
	Pouco	2	18,2	20,0	50,0
	Muito	3	27,3	30,0	80,0
	Bastante/extremamente	2	18,2	20,0	100,0
	Total	10	90,9	100,0	
S/resp.	System	1	9,1		
Total		11	100,0		

Restantes Conservatórios.

O facto de me ter tornado aluno deste professor dependeu de mim ou do meu encarregado de educação?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	13	23,2	25,0	25,0
	Muito pouco/ Quase nada	1	1,8	1,9	26,9
	Pouco	3	5,4	5,8	32,7
	Muito	14	25,0	26,9	59,6
	Bastante/extremamente	21	37,5	40,4	100,0
	Total	52	92,9	100,0	
S/resp.	System	4	7,1		
Total		56	100,0		

Como se pode observar, na área da música os alunos e seus encarregados de educação têm muitas vezes um papel ativo na escolha dos professores. Neste caso tratou-se da maioria dos inquiridos (62,5%). Quando perguntamos o porquê da escolha do professor em questão, as respostas são variadas.

A razão de topo da lista é o ser um bom músico (38 alunos); logo de seguida, a razão mais apontada foi que o professor em questão parecia "simpático" (32 alunos). Depois destas razões, que foram as mais "votadas", veio a de que esse professor tem "fama de ser bom professor" e de que os seus alunos são conhecidos por terem bons resultados (29 alunos). Bastantes respondem ainda ter sido devido aos horários que os professores tinham disponíveis, que se adaptavam melhor às suas necessidades (27). Alguns afirmam que escolheram o professor devido a recomendações de colegas e/ou amigos (22) e poucos dizem que foi uma escolha ao acaso (10). Somente três responderam que tinham escolhido esse professor por inexistência de outro melhor disponível na escola, ou seja, escolheram esse professor mas teriam preferido ficar com outro. Como se pode constatar, alguns dos alunos escolheram mais do que uma hipótese de resposta, o que era permitido nesta questão.

Outro dado interessante é o relativo ao tempo em que os alunos já estudam com os seus professores. A grande maioria está há cinco anos ou menos com o atual professor (83,58%); apenas 11,94% estão com os seus professores há mais de cinco anos. 4,47% não responderam à questão. Digo que este dado é interessante porque existe um bom número de inquiridos que frequenta os cursos secundário e profissional de instrumento (44,77% dos inquiridos), o que significa que normalmente são alunos que tocam o seu instrumento há pelo menos 5 anos (no mínimo); cruzando os dados do nível de ensino frequentado e dos anos que os alunos estão com o professor atual, verificou-se que 83,33% dos alunos do nível secundário e profissional já mudaram de professor pelo menos uma vez, desconhecendo-se os motivos; 3,33% não responderam à questão. Os restantes 50,74% da totalidade dos alunos frequentam o curso básico de instrumento/voz ou o curso livre; nestes casos é difícil saber ao certo há quanto tempo estão a aprender o seu instrumento.

No que se refere ao ambiente na aula e à caracterização da relação com o professor realizaram-se várias perguntas, entre elas com que frequência os alunos pensavam que o ambiente na aula é "Formal" (sério). As respostas foram as seguintes.

Conservatório de Cascais.

O ambiente das minhas aulas é: formal (sério)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	2	18,2	18,2	18,2
	Raramente	2	18,2	18,2	36,4
	Por vezes	3	27,3	27,3	63,6
	Muitas vezes	3	27,3	27,3	90,9
	Sempre	1	9,1	9,1	100,0
	Total	11	100,0	100,0	

Restantes Conservatórios.

O ambiente das minhas aulas é: formal (sério)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	11	19,6	20,4	20,4
	Raramente	13	23,2	24,1	44,4
	Por vezes	12	21,4	22,2	66,7
	Muitas vezes	12	21,4	22,2	88,9
	Sempre	6	10,7	11,1	100,0
	Total	54	96,4	100,0	
S/resp.	System	2	3,6		
Total		56	100,0		

Os resultados são muito variados. 41,79% respondem que o ambiente "Nunca" ou "Raramente" é formal, 22,38% afirmam que "Por vezes" e 32,83% responderam que "Muitas vezes" ou "Sempre". 2,98% não responderam à questão. Estes resultados estão mais ou menos de acordo com as respostas dos professores dadas à mesma pergunta, na percentagem de inquiridos que respondeu "Nunca" ou "Raramente" (39,39%); no entanto, mais professores pensam que isto só acontece "Por vezes" (36,36%) do que os alunos. Aparentemente estes últimos não estão de acordo com os professores sobre a resposta "Frequentemente" (6,06% dos professores contra os 32,83% dos alunos).

Quando se pergunta se os alunos sentem que têm uma relação próxima de amizade com os seus professores, 71,13% respondem que "Muitas vezes" ou "Sempre", 13,43% dizem que "Por vezes" e 5,97% dizem que "Nunca" ou "Raramente". 7,46% não responderam à questão. Se pensarmos que 66,66% dos professores afirmaram que pensam que a relação próxima de amizade com o aluno é "Muito" ou "Bastante" importante para a boa evolução deste, verificamos que esta convicção está a ser posta em práctica eficazmente, pelo menos do ponto de vista da perceção dos alunos.

Perguntou-se se os alunos pensam que a relação que têm com o professor se deve ao contributo de ambas as partes e 83,58% dos alunos responderam que "Sempre" ou "Muitas vezes", 11,94% assinalaram "Por vezes" e 2,98% responderam "Raramente". 1,49% não responderam à questão.

Sobre o tempo que se passa na sala de aula a conversar sobre assuntos que não têm a ver com música, 29,85% dizem que acontece "Muitas vezes" ou "Sempre" (contra os 42,42% dos professores), 43,28% referem que acontece "Por vezes" (contra os 54,54% dos professores) e 23,88% responderam que "Nunca" ou "Raramente" (contra os 3,03% dos professores). 2,98% dos alunos não responderam à questão. Comparando estas respostas com as dos seus professores (à mesma pergunta) verificamos que ambas não estão de acordo; talvez isso se deva à noção de tempo diferente dos professores, ou a uma vontade da parte dos alunos de passar ainda mais tempo a dialogar. No entanto, os alunos confirmam a tendência para a "conversação": sobre a frequência com que se fala de assuntos musicais dentro da aula, 94,02% dizem que "Sempre" ou "Muitas vezes" e 5,97% não responderam à questão. Estes dados dizem-nos que em Portugal ainda existe bastante o hábito de dedicar muito tempo ao diálogo com os alunos durante a aula, o que é visto por Olsson (1997: 296), Booth (2009: 30) e Lehmann *et al.* (2007: 195) como algo errado e prejudicial à conquista de objetivos nas aulas.

Sobre como os alunos reagem ao que os professores lhes transmitem, e ao modo como o fazem, veja-se o seguinte.

Conservatório de Cascais.

Durante as aulas eu reajo bem à maneira de ser do meu professor, às coisas que ele me diz e como as diz?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muitas vezes	2	18,2	22,2	22,2
	Sempre	7	63,6	77,8	100,0
	Total	9	81,8	100,0	
S/resp.	System	2	18,2		
Total		11	100,0		

Restantes Conservatórios.

Durante as aulas eu reajo bem à maneira de ser do meu professor, às coisas que ele me diz e como as diz?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Por vezes	5	8,9	9,1	9,1
	Muitas vezes	18	32,1	32,7	41,8
	Sempre	32	57,1	58,2	100,0
	Total	55	98,2	100,0	
S/resp.	System	1	1,8		
Total		56	100,0		

Como se pode verificar, a maioria dos alunos parece reagir sempre ou quase sempre bem aos estímulos dos seus professores. Estes resultados confirmam as respostas dos professores, cuja maioria (60,6%) tinha respondido que os seus alunos "Nunca" ou "Raramente" reagiam mal aos estímulos de motivação que usam na sua relação. 18,18% dos professores responderam "Por vezes", contra apenas 7,46% dos alunos. Neste caso, são os alunos os mais otimistas.

Perguntou-se aos alunos se eles sentiam que os seus professores gostavam deles como indivíduos e 76,11% responderam que "Sempre" ou "Muitas vezes". 11,94% afirmam que "Por vezes" e 2,98% responderam "Nunca" ou "Raramente". 8,95% não responderam à questão.

Quando se perguntou qual a frequência com que o aluno pensava mudar de professor, os resultados foram muito expressivos.

Conservatório de Cascais.

Penso em mudar de professor?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	8	72,7	80,0	80,0
	Raramente	1	9,1	10,0	90,0
	Muitas vezes	1	9,1	10,0	100,0
	Total	10	90,9	100,0	
S/resp.	System	1	9,1		
Total		11	100,0		

Restantes Conservatórios.

Penso em mudar de professor?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	48	85,7	87,3	87,3
	Raramente	2	3,6	3,6	90,9
	Por vezes	2	3,6	3,6	94,5
	Muitas vezes	2	3,6	3,6	98,2
	Sempre	1	1,8	1,8	100,0
	Total	55	98,2	100,0	
S/resp.	System	1	1,8		
Total		56	100,0		

88,06% responderam "Nunca" ou "Raramente", 2,98% responderam "Por vezes" e apenas 5,97% responderam "Muitas vezes" ou "Sempre". 2,98% não responderam à pergunta.

À pergunta "Penso em desistir das aulas de instrumento/canto?", as respostas foram ainda mais expressivas: 88,06% afirmaram que "Nunca" pensam nesta possibilidade, 4,47% responderam "Raramente", 2,98% disseram que "Por vezes" e apenas 1,49% responderam "Muitas vezes". 2,98% não responderam à questão. Isto confirma a tendência que os professores apontaram em relação ao baixo nível de desistências na sua classe, ou mesmo nulo (93,93%).

Por fim, ao colocarmos as questões mais importantes do estudo aos alunos (relacionadas com as duas perguntas anteriores), estes responderam de seguinte forma.

Conservatório de Cascais.

A relação pessoal que tenho com o meu professor e a sua maneira de ser nas aulas tem influência na resposta que dei às duas perguntas anteriores?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	1	9,1	11,1	11,1
	Raramente	1	9,1	11,1	22,2
	Por vezes	2	18,2	22,2	44,4
	Muitas vezes	1	9,1	11,1	55,6
	Sempre	4	36,4	44,4	100,0
	Total	9	81,8	100,0	
S/resp.	System	2	18,2		
Total		11	100,0		

Restantes Conservatórios.

A relação pessoal que tenho com o meu professor e a sua maneira de ser nas aulas tem influência na resposta que dei às duas perguntas anteriores?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	13	23,2	23,6	23,6
	Raramente	4	7,1	7,3	30,9
	Por vezes	4	7,1	7,3	38,2
	Muitas vezes	20	35,7	36,4	74,5
	Sempre	14	25,0	25,5	100,0
	Total	55	98,2	100,0	
S/resp.	System	1	1,8		
Total		56	100,0		

Apesar de ainda haver uma percentagem considerável de alunos que responde “Nunca” ou “Raramente” (28,35%), a maioria afirmou que “Muitas vezes” ou “Sempre” (58,2%). Somente 8,95% responderam “Por vezes” e 4,47% não responderam à questão.

As respostas à questão final.

Conservatório de Cascais.

Creio que o tipo de relação pessoal que tenho com o meu professor contribui para a motivação que tenho (ou a falta dela), assim como para a evolução e as notas que tenho tido no meu instrumento?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	1	9,1	9,1	9,1
	Muitas vezes	5	45,5	45,5	54,5
	Sempre	5	45,5	45,5	100,0
	Total	11	100,0	100,0	

Restantes Conservatórios.

Creio que o tipo de relação pessoal que tenho com o meu professor contribui para a motivação que tenho (ou a falta dela), assim como para a evolução e as notas que tenho tido no meu instrumento?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	1	1,8	1,8	1,8
	Raramente	3	5,4	5,5	7,3
	Por vezes	5	8,9	9,1	16,4
	Muitas vezes	20	35,7	36,4	52,7
	Sempre	26	46,4	47,3	100,0
	Total	55	98,2	100,0	
S/resp.	System	1	1,8		
Total		56	100,0		

Mais uma vez o resultado foi muito expressivo e mostra o acordo de uma grande maioria: 83,58% responderam "Sempre" ou "Muitas vezes", apenas 7,46% responderam "Por vezes" e 7,46% disseram que "Nunca" ou "Raramente". 1,49% não responderam à pergunta. Professores e alunos estão nestas respostas em sintonia com a ideia de que esta relação é de extrema importância na motivação e boa evolução do aluno; relembro que 66,66% dos professores pensavam que essa relação é "Sempre" ou "Frequentemente" importante, 24,24% pensavam que "Por vezes/depende do aluno" e apenas 6,06% responderam que "Nunca" ou "Raramente" (3,03% não respondeu à questão). É interessante que, apesar dos resultados de professores e alunos se confirmarem, os alunos pareçam dar ainda mais importância e valor a esta relação do que os próprios professores.

Conclusões

Os dados obtidos a partir da análise dos resultados do presente estudo indicam-nos que, de facto, a relação pessoal que se estabelece entre um professor e o seu aluno no contexto da aula individual de instrumento é de extrema importância no desenvolvimento deste último como músico. Pode até chegar a determinar a continuação ou não do aluno na aprendizagem do instrumento. Ainda antes do aluno iniciar as aulas com um determinado professor, segundo este estudo, só o facto deste parecer ou não simpático já influencia grandemente a escolha do mesmo por parte do aluno (é o segundo maior motivo de seleção de um professor, a seguir ao facto dele ser ou não um bom músico).

A partir das respostas obtidas, podemos afirmar que em Portugal estamos de acordo com os estudos verificados anteriormente noutros países sobre o tipo de relação com mais resultados positivos da parte do aluno, que parece ser o tipo "mentor(ajudador)/pessoa guiada", sendo que os alunos se sentem em segurança com os seus professores, aceitando bem, na sua maioria, as suas sugestões e estímulos, e se sentem apreciados pelos mesmos como indivíduos.

Se os professores a lecionar em Portugal se encontram frustrados e não gostam do seu trabalho, este facto foi omitido nas respostas aos questionários. Segundo este estudo, a maioria dos professores em Portugal aprecia realmente a seu profissão. Apesar disto, um ponto menos positivo é que ainda há uma percentagem considerável que não se considera natural nas aulas, na sua relação com os alunos.

Outro ponto negativo encontrado é a grande tendência nos professores em Portugal para dispensar muito tempo da aula em diálogos com os seus alunos.

O balanço final na relação professor/aluno em Portugal mostra-se bastante positivo, levando a crer, pelas respostas apresentadas, que a grande maioria dos professores se sente realizada na sua profissão e tem uma boa atitude para com os alunos, e que estes últimos estão satisfeitos com os seus professores e se sentem motivados graças à relação que têm com eles. Terá este resultado algo a ver com a grande subida do nível artístico, técnico e musical que se verificou nas gerações de músicos em Portugal nos últimos 10 anos? Seria relevante aprofundar esta questão em estudos posteriores.

É interessante ainda constatar, apesar dos resultados positivos obtidos, o grande número de professores que se verificou não serem profissionalizados nem terem um grau de mestre com ligação à pedagogia.

Devido ao elevado número de variáveis não foi possível neste artigo aprofundar certas áreas e características da relação; seria desejável no futuro prosseguir com este trabalho e realizar mais estudos com amostras maiores, de modo a conhecer ainda melhor esta realidade dos conservatórios portugueses.

Referências Bibliográficas

Booth, E. (2009). *The Music Teaching Artist's Bible: Becoming a Virtuoso Educator*. New York: Oxford University Press.

Davidson, J. W., Sloboda, J. A., Moore, D. G. & Howe, M. J. A. (1998). "Characteristics of music teachers and the progress of young instrumentalists" em *Journal of Research in Music Education*, 46, 141-160.

Grainger, R. (2003). Group spirituality: A workshop approach. East Sussex; New York: Psychology Press, Brunner-Routledge.

Kemp, A. (1996). *The musical temperament: psychology and personality of musicians*. New York: Oxford University Press.

Lehmann, A. C., Sloboda, J. A. & Woody, R. H. (2007). *Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring the Skills*. New York: Oxford University Press.

Madsen, C. K. & Duke, R. A. (1985). "Observation of approval/disapproval in music: Perception versus atual classroom events" em *Journal of Research in Music Education*, 33, 205-214.

Olsson, B. (1997). "The Social Psychology of Music Education" em D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.), *The Social Psychology of Music*. New York: Oxford University Press, 290-303.

Pembroke, R. & Craig, C. (2002). "Teaching as a profession" em R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford University Press, 786-817.

Reid, A. (1997). "The meaning of music and the understanding of teaching and learning in the instrumental lesson" em E. Gabrielsson (Ed.), *Proceedings of the Third Triennial ESCOM Conference*, Uppsala University, 3, 200-5.

Sigelman, C. K. & Rider, E. A. (2009). *Life-Span human development* (6.ª Ed.). Belmont, USA: Wadsworth Cengage Learning.

Welch, G. & Ockelford, A. (2009). "The Role of the Institution and Teachers in Supporting Learning" em S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology*. New York: Oxford University Press, 307-319.

Curiosidades

Apesar de nenhum docente apreciar que se lhe imponha o modo como se deve comportar socialmente com os seus alunos, e apesar de cada caso ser diferente dos outros, uma vez que existem estudos feitos, aqui estão algumas conclusões tiradas e pontos que devem ser levados em consideração para a obtenção de melhores resultados, de acordo com os autores mencionados na revisão bibliográfica.

A relação deve ter por base o respeito mútuo e a troca de ideias, segundo Lehmann *et al.* (2007), e uma cumplicidade intensa, de acordo com Olsson (1997) e Booth (2009); deve também existir uma atmosfera onde não haja receio de mostrar sentimentos (Booth, 2009), devem pensar-se e relacionar-se os objetivos da aula com os gostos dos alunos (para este fim é necessário conhecê-los) (Olsson, 1997); deve existir sentido de humor e momentos de descontração (Booth, 2009); os professores devem saber colocar grandes perguntas (abertas) e dar tempo à reflexão (Booth, 2009).

Com os alunos no período da infância: deve ser uma relação de carinho e apoio afetivo em relação à música (citação de Lehmann *et al.*, 2007, de a Davidson *et al.*, 1998).

Com os alunos no período pós-infância: as aulas devem ser constantemente um desafio pessoal e musical (citação de Lehmann *et al.*, 2007, de Davidson *et al.*, 1998: 141-160).

Anexos

Por curiosidade, uma vez que este assunto foi abordado na revisão bibliográfica, apresento aqui os resultados para a seguinte questão.

Foi perguntado aos professores quão frequentemente assinalavam em primeiro lugar aos seus alunos as coisas que fizeram mal naquilo que acabaram de tocar e as respostas foram as seguintes: "Nunca" ou "Raramente", 21,21%; "Por vezes/Depende do aluno", 39,39%; "Sempre" ou "Frequentemente", 36,36%. 3,03% não responderam à questão.

Muitos alunos confirmam o facto dos professores insistirem mais e primeiro nos pontos negativos do que nos pontos positivos. 67,16% dos alunos afirmam que isto acontece "Sempre" ou "Muitas vezes" (contra 36,36% dos professores); apenas 11,94% dizem "Por vezes" (contra 39,39% dos professores) e 13,43% "Nunca" ou "Raramente" (contra 21,21% dos professores). 7,46% não responderam à questão. Mais uma vez, alunos e professores têm uma perceção diferente dos acontecimentos na aula; neste caso, os alunos veem a crítica aos seus pontos negativos mais ampliada do que os professores pensam que fazem.

Procedeu-se a um cruzamento destes dados com as respostas à pergunta sobre a perceção que os alunos têm dos seus próprios resultados e evolução e viu-se o seguinte.

Conservatório de Cascais.

		Considero que tenho tido com este/a professor/a avaliações (notas) e uma evolução:			
		Excelentes	Boas	Médias/ razoáveis	Total
O meu professor: só me diz as coisas más que eu faço	Nunca	1	2	0	3
	Raramente	0	1	0	1
	Por vezes	0	0	1	1
	Muitas vezes	1	0	1	2
	Sempre	0	1	0	1
Total		2	4	2	8

Restantes Conservatórios.

		Considero que tenho tido com este/a professor/a avaliações (notas) e uma evolução:			
		Excelentes	Boas	Médias/ razoáveis	Total
O meu professor: só me diz as coisas más que eu faço	Nunca	0	1	1	2
	Raramente	0	1	1	2
	Por vezes	3	1	3	7
	Muitas vezes	1	11	3	15
	Sempre	7	15	2	24
Total		11	29	10	50

Estes dados parecem querer confirmar o que Madsen e Duke (1985) disseram sobre os alunos de música lidarem bem com a crítica negativa, ao contrário dos resultados dos dados de toda a pesquisa feita a nível pedagógico nesta área, e que esta crítica negativa parece até ser benéfica para eles.

Ensinar Segundo o Modelo do Motu Proprio de Pio X: A Schola Cantorum Estabelecida na Sé de Angra do Heroísmo

Revista Portuguesa
de Educação Artística

Teaching According to the Model of the Motu Proprio of Pius X: The Schola Cantorum Established at Angra do Heroísmo Cathedral

Luís C. F. Henriques
Unidade de Investigação em Música e Musicologia – Universidade de Évora
luishenriques7@gmail.com

RESUMO

Em 1905 foi criada na Sé Catedral de Angra do Heroísmo uma *schola cantorum* com o objetivo de promover a prática de cantochão e polifonia vocal sacra segundo o modelo estabelecido no *motu proprio* de Pio X. O objetivo deste artigo é refletir sobre os eventos que conduziram à fundação desta escola, a relação entre o Seminário diocesano e a escola, assim como as figuras que tiveram ação nesse processo. Pretende-se também analisar os pontos respeitantes ao ensino da música sacra do *motu proprio* de Pio X e à implementação desse mesmo modelo na Diocese de Angra do Heroísmo e à sua aplicação prática através da *Schola Cantorum*, nomeadamente através do método de ensino do cantochão.

Palavras-chave: *Schola Cantorum*; Angra do Heroísmo; Pio X; *Motu Proprio*; Cantochão.

ABSTRACT

In 1905 a *schola cantorum* was created at the Cathedral of Angra do Heroísmo with the purpose of promoting the practice of plainchant and sacred vocal polyphony according to the model established in the *motu proprio* of Pius X. The purpose of this paper is to reflect on the events that led to the foundation of this school, the relation between the diocesan Seminar and the school, as well as those involved in this process. The text also analyses questions relating to the teaching of sacred music from the *motu proprio* of Pius X and the implementation of this same model in the Diocese of Angra do Heroísmo and its practical application through the *Schola Cantorum*, particularly through the method of plainchant teaching.

Keywords: *Schola Cantorum*; Angra do Heroísmo; Pius X; *Motu Proprio*; Plainchant.

A ideia de uma escola de música ligada ao serviço litúrgico de uma catedral perde-se nas próprias origens da prática de música sacra. As primeiras menções a uma escola de música organizada dedicada ao canto na liturgia (apesar de se conjeturar já existir no pontificado de S. Gregório Magno) aparecem na biografia do Papa S. Sérgio I (687-701). Esta escola toma o nome de *Schola Cantorum* (Escola de Cantores) e as suas funções litúrgicas aparecem descritas nos cerimoniais conhecidos como *Ordines Romani*. A *Schola Cantorum* estava associada a um orfanato, funcionando muito provavelmente como centro de estudo para os jovens com habilidades musicais ou que quisessem seguir uma carreira eclesiástica (Dyer). Esta instituição parece ter tido desde a sua criação uma componente marcadamente didática, no sentido de preparar musicalmente os jovens para a prática do cantochão.

Nas décadas finais do século XIX a ideia de *schola cantorum* foi reavivada por uma série de compositores franceses, descontentes com o ensino da música no Conservatoire de Paris. A *Schola Cantorum* aparece assim como uma alternativa à hegemónica presença da ópera no *curriculum* do Conservatoire. A escola inicia o seu funcionamento a 15 de outubro de 1896. Foi seu primeiro diretor Alexandre Guilmant (professor de órgão no Conservatoire), sucedendo-lhe no cargo Vincent d'Indy. D'Indy irá lançar as bases que tornarão a escola famosa. Estas bases compreendiam uma recuperação da prática do canto gregoriano assim como da música polifónica dos séculos XVI e XVII. Também o movimento ceciliano operado sobretudo na Alemanha ao longo da segunda metade do século XIX, tendo como mentor Franz X. Witt, antecipa em certa forma os eventos que irão ser desencadeados por Pio X, nomeadamente no respeitante à restauração do canto gregoriano e à prática de polifonia sacra dos séculos XVI e XVII (Gmeinwieser).

O *motu proprio Tra le Sollecitudini* – instrução sobre a música sacra – é promulgado a 22 de novembro de 1903[1] (Dia de Santa Cecília) por Pio X, vindo dar força de lei, no plano eclesiástico, a estes movimentos reformistas até então um tanto ao quanto partidários e de influência regional ou nacional.

Pio X (1835-1914) era ainda cardeal em Veneza, quando começou a traçar o caminho que iria conduzir à promulgação do *motu proprio*. Aí coligiu uma série de normas sobre a Reforma da Música Litúrgica de João XXII, do Concílio de Trento, de Bento XIV, assim como de outros encontros de cariz regional. Aquando de um inquérito, realizado por Leão XIII (seu antecessor) em 1893, sobre a música nas igrejas, o então Cardeal Sarto enviou-lhe um conjunto de normas, que mais tarde iriam dar corpo ao *motu proprio* Tra le Sollecitudine (Fontbel, 1951: 79).

O *motu proprio* de Pio X compõe-se de 29 pontos divididos em nove capítulos. O primeiro capítulo enumera dois princípios fundamentais da música sacra: o princípio de que "a música sacra, como parte integrante da solemne liturgia, tem commum com ella o fim geral, que é a gloria de Deus" ("Actos…", 1904: 356). O segundo princípio prende-se com a universalidade da música sacra, devendo esta possuir "no melhor grau as qualidades que são próprias da liturgia, e precisamente a *santidade* e a *Bondade* das formas" ("Actos…", 1904: 356-357).

O segundo capítulo discorre sobre os géneros de música sacra permitidos. São exaltadas as virtudes do canto gregoriano, "como o supremo modelo da musica sacra" ("Actos…", 1904: 357). A polifonia sacra quinhentista possui também lugar de destaque, com especial ênfase na chamada Escola Romana encabeçada pela figura de Giovanni Pierluigi da Palestrina. Apesar da predileção por estes dois géneros, são aceites as obras de autores contemporâneos, desde que "não tenham nada de profano, não tenham reminiscencias de motivos usados no theathro, e não sejam moldadas, nem sequer nas suas formas externas, no andamento dos textos profanos" ("Actos…", 1904: 359). Dentro desta "música moderna" há uma referência implícita à ópera (apelidada de "estylo theatral"), considerando-a a menos apropriada para acompanhar as funções do culto.

No terceiro capítulo é tratado o texto litúrgico. Aqui existe uma clara proibição do vernáculo, enfatizando-se que "a língua própria da Egreja Romana é a latina" ("Actos…", 1904: 359). É desaconselhada a omissão, substituição ou troca dos textos em cada função. Os textos devem também ser cantados como se encontram escritos, sem quaisquer alterações, omissões ou repetições que possam levar os fiéis a não compreender o que se está a cantar.

O quarto capítulo estabelece a estrutura das diversas formas musicais. Relativamente ao ordinário da Missa, impõe-se um caráter de unidade em cada rubrica, abandonando-se

1 A tradução deste *motu proprio* é publicada no número de setembro de 1904 do *Boletim Eclesiástico dos Açores*, tendo essa mesma tradução sido utilizada como referência na elaboração deste artigo.

a fragmentação típica do *estilo concertado*[2], nomeadamente através das inúmeras repetições da mesma passagem do texto. São referidas também outras formas, nomeadamente os salmos, proibindo-se veementemente a prática de salmos em *estilo concertado*.

O quinto capítulo reveste-se de alguma importância, pois contém as regras relativas aos cantores. Todo o canto litúrgico, à exceção do canto do celebrante, deve ser cantado pelo coro, conservando a música o seu caráter coral. Contudo, isto não exclui a música a solo, que não deve predominar sobre a música coral. Esta exigência requeria obrigatoriamente a presença de certa quantidade de cantores, despendendo-se recursos na manutenção de um coro numeroso ao serviço da catedral. É também vedada às mulheres a participação no canto litúrgico, devendo recorrer-se a vozes de crianças para as vozes agudas. Este ponto será crucial para a revitalização das *scholae cantorum*. Ao exemplo da prática musical nas sés quinhentistas e seiscentistas, existe a necessidade de manter uma colegiada na catedral não só para uma formação musical eficaz, mas também para uma eficiente e imediata prática musical segundo estas novas diretrizes nos serviços litúrgicos. Existe ainda um conjunto de regras no respeitante à escolha de leigos para integrarem o coro, sobre o seu comportamento e as suas vestes durante os serviços litúrgicos.

O sexto capítulo regra a utilização do órgão e outros instrumentos durante os serviços litúrgicos. O órgão não deve prevalecer ao canto, sendo admitida a sua utilização como acompanhamento da música vocal em situações pontuais. Não devem anteceder o canto ou intercalá-lo partes instrumentais demasiado extensas. São também enumerados vários instrumentos (encabeçando a lista o piano) cujo uso é proibido na igreja. Existe ainda referência às bandas filarmónicas e às regras que determinam a sua participação nos atos religiosos quer durante os serviços litúrgicos, quer nas procissões no exterior do templo.

No sétimo capítulo trata-se da amplitude da música sacra, isto é, sobre a extensão da prática musical durante os serviços litúrgicos. Neste capítulo assume-se o funcionalismo que a música sacra tem no serviço litúrgico. Isto significa que o decorrer do serviço litúrgico não deverá ser de qualquer forma afetado pela parte musical do mesmo. A liturgia nunca deverá "parecer cousa secundaria e quasi pretexto para servir á musica quando pelo contrario a musica não é mais que uma parte da liturgia e sua humilde serva" ("Actos...", 1904: 364).

O oitavo capítulo reveste-se de especial importância, pois nele são descritos os meios disponíveis e que deveriam ser utilizados em cada diocese para transmitir as ideias expressas no *motu proprio*. Este capítulo divide-se em cinco pontos fundamentais. O primeiro é dirigido aos bispos, para que criem nas suas dioceses uma comissão que tenha como função avaliar, selecionar e fiscalizar quais as obras de música sacra adequadas para os serviços litúrgicos. Esta comissão teria também a função de fiscalizar e avaliar a própria prática musical (cantores e instrumentistas). No segundo ponto incita-se o cultivo do canto gregoriano nos seminários e outros institutos eclesiásticos. Também se apela à constituição de *scholae cantorum*, sempre que haja possibilidade para estas subsistirem, que se dediquem ao cultivo do canto gregoriano assim como da polifonia sacra e "da boa musica litúrgica". O terceiro ponto é especialmente importante, pois apela a um ensino nas instituições eclesiásticas desta nova estética. Assim, "nas lições ordinárias de liturgia, de moral e de direito canónico (...) nunca se deixe de tocar n'aquelles pontos que mais particularmente dizem respeito aos princípios da musica sacra (...) para que os clérigos não saiam do Seminario completamente alheios a estas noções" ("Actos...", 1904: 364-365). Importante é também o ponto seguinte, que propõe "restaurar ao menos nas principaes egrejas, as antigas *Scholae Cantorum*", não sendo difícil ao "clero zeloso instituir taes *Scholae*, ainda nas egrejas menores e do campo; pelo contrario ahi encontra um meio muito fácil de reunir em volta de si as creanças e os adultos, com proveito d'elles e edificação do povo." ("Actos...", 1904: 365). Apela-se também, no último ponto, à promoção de "escolas superiores de musica sacra onde as há e concorrer para a sua fundação onde ainda não existem." ("Actos...", 1904: 365), de forma a dar uma formação de nível superior no que à música sacra diz respeito.

O último capítulo contém um único ponto conclusivo em que se recomenda aos mestres de capela, cantores e clérigos que observem e façam chegar a todos este regulamento sobre a música sacra. Para além da divulgação, recomenda-se também que as normas sejam aplicadas e fiscalizadas de forma a não comprometer a autoridade da Igreja.

Este "código jurídico da música sacra", como lhe chama Pio X, tem em mente vários objetivos. O primeiro, e talvez o mais importante, é o de estabelecer um regulamento para a prática musical nas igrejas. Esta regulação pretendia

2 Nas obras em *estilo concertado* encontramos uma clara fragmentação de cada rubrica em vários andamentos. Atente-se, a título de exemplo, ao *Gloria*. Esta rubrica era geralmente dividida nos seguintes andamentos: *Gloria in Excelsis Deo*, *Laudamus Te*, *Gratias*, *Domine Deus*, *Qui tollis*, etc.

uniformizar a música, sendo o canto gregoriano o elemento principal dessa uniformização. Contudo, até mesmo o canto gregoriano não é uniforme. Esta característica perde-se nas suas próprias origens, subsistindo ao longo dos séculos práticas e ritos regionais, divergindo dos da Santa Sé. Assim acontece aquando da implementação do *motu proprio*, existindo regiões que não implementaram este regulamento *ipsis verbis*. Um segundo objetivo é o de contestar a hegemonia da ópera e crescente secularização da música que vinha ocorrendo ao longo de todo o século XIX. Pio X pretendia um distanciamento radical entre a igreja e o teatro. Era prática usual os compositores do teatro também escreverem para os serviços litúrgicos assim como os músicos (cantores e instrumentistas) do teatro também participarem nos serviços litúrgicos. O apelo à prática do cantochão e sobretudo da polifonia sacra vem combater a hegemonia do repertório sacro em *estilo concertado*, muito semelhante a nível formal às formas operáticas. Em Portugal, todo o repertório sacro oitocentista é em *estilo concertado* marcadamente italiano. Pio X apela também ao fomento de escolas, as *scholae cantorum*, para formar cantores aptos para a prática do canto gregoriano, da polifonia vocal sacra e de obras de compositores "modernos" enquadradas na estética polifónica palestriniana, de forma a combater esta presença da técnica do *bel canto* na música sacra. Existe, pois, uma disseminação de escolas e institutos onde se ensinavam estas novas ideias, acima enumeradas, numa espécie de *ressurgimento* das escolas catedralícias que floresceram no século XVI e XVII.

Angra do Heroísmo não será exceção no contexto deste *ressurgimento*. Antes da fundação da *Schola Cantorum* na Sé de Angra do Heroísmo, existem algumas medidas, tomadas nos anos precedentes, pelos Bispos da diocese, que irão direta ou indiretamente ter influência na fundação desta escola. A 11 de novembro de 1902 dá entrada na Sede da Diocese de Angra do Heroísmo o bispo D. José Manuel de Carvalho (1844-1904), que será bispo desta diocese até à data da sua morte, a 24 de março de 1904. Após tomar posse, introduziu uma série de importantes medidas no funcionamento das várias instituições da diocese. Uma dessas medidas aparece no Regulamento do Seminário, aprovado a 10 de agosto de 1903. Aí D. José Carvalho torna obrigatória a Aula de Música neste estabelecimento, assim como a Aula de Canto Gregoriano (Mota, 1981: 230). Após a morte de D. José Carvalho, dá-se um período de *Sede Vacante*, sendo Vigário Capitular o Monsenhor Cónego António Maria Ferreira. Este permanecerá no cargo de Vigário Capitular até à tomada de posse do 32.º bispo de Angra, a 28 de junho de 1905 (Mota, 1981: 230-231). Será durante a governação da diocese pelo Cónego Ferreira que a ideia da *Schola Cantorum* tomará forma. A ideia de instalar uma *schola cantorum* na Sé de Angra do Heroísmo parece começar a ganhar forma ao longo do ano de 1904. Na imprensa local surgem diversos artigos incidindo sobre as disposições referentes à música sacra no *motu proprio* de Pio X[3]. Um desses artigos adverte para a urgência da instalação na Sé Catedral de Angra de uma *schola cantorum* que possa preparar os cantores para a prática musical segundo as novas diretrizes emanadas do Vaticano (Ferreira, 1905a).

A primeira medida tomada pelo Cónego Ferreira, no sentido da formação da *Schola Cantorum*, foi enviar o então Mestre de Capela da Sé, Padre José Maria do Nascimento[4], a Lisboa com o fim se inteirar das novas diretrizes do *Motu Proprio*. O Cónego Ferreira parece ter especial preocupação com o canto gregoriano, seguindo escrupulosamente as diretrizes do *motu proprio*. Esta preocupação aparece expressa na provisão, datada de 28 de fevereiro de 1905, que refere a existência na Sé de "música vocal e própria para as Matinas da Semana Santa", fornecendo estas obras a quem as desejar adquirir. Contudo, alerta para o facto de que "o canto gregoriano é que é o próprio da Semana Santa" (Ferreira, 1905). O Vigário Capitular incumbe a tarefa da fundação da *Schola Cantorum* na Sé de Angra ao Deão Dr. José dos Reis Fischer[5], doando para o mantimento da *Schola* a quantia de 100$000 réis insulanos (Pereira, 1954: 469).

Desta forma, procede-se ao envio do Mestre de Capela da Sé, José Maria Nascimento, a Lisboa com o fim de receber ensinamentos sobre canto gregoriano. A escolha de Nascimento justifica-se como fazendo parte da estratégia da Diocese no sentido de uma difusão eficaz desta nova estética. Justifica-se o Vigário Capitular dizendo que será mais vantajoso em termos económicos e de efeito mais prolongado enviar alguém que esteja na diocese desempenhando funções a tempo inteiro, pois este, após receber formação, poderá formar em Angra novos mestres. Caso fosse contratado alguém exterior à Diocese, esse trabalho seria parcial e estaria circunscrito a determinada situação[6]. Nascimento viaja para Lisboa a 24 de setembro de 1904. Não existe uma

3 Os artigos são publicados em vários números do periódico *O Peregrino de Lourdes* no ano de 1904.

4 O Padre José Maria do Nascimento nasceu na ilha de S. Jorge a 18 de julho de 1874 e é ordenado padre a 27 de maio de 1899.

5 O Deão da Sé de Angra, Dr. Reis Fischer, irá ter influência na criação, em 1906, de uma comissão encarregada da aprovação do repertório segundo o *motu proprio* de Pio X.

6 *O Peregrino de Lourdes*, 23 de julho de 1904.

referência clara sobre que estudos realizou nesta cidade. Contudo, sabe-se que esteve na mesma altura em Lisboa, a convite do Cardeal Patriarca, o frade franciscano Padre Eusèbe Clop des Sorinières (18??-1927), encarregado em 1900 pela Ordem Franciscana de restaurar o *proprio* desta Ordem[7]. Nascimento terá certamente contactado com Sorinières em Lisboa, pois este encontrava-se nesta cidade, ao serviço do Patriarcado, com funções de ensinar o canto gregoriano às colegiadas da cidade e demais clérigos que o desejassem aprender. Nascimento permanece em Lisboa até dezembro de 1904, viajando nesse mês para Roma onde, segundo a imprensa, é o único português que rumou a essa cidade a fim de estudar as novas instruções sobre a música sacra[8]. Não se sabe em que instituições pontifícias estudou José Maria do Nascimento, contudo, poder-se-á supor que recebeu formação numa das escolas que deram origem ao Pontifício Instituto de Música Sacra, fundado por Pio X em 1911. Durante o período em que permaneceu em Roma, Nascimento visita os santuários do Loreto e de Assis.

José Maria do Nascimento regressa a Angra do Heroísmo em fevereiro de 1905[9]. No início do mês seguinte abre uma aula de música na Sé (que funciona semanalmente, à quinta-feira) em que, para além do próprio coro da Sé, também participa o restante pessoal da Catedral. Essa formação (segundo o *motu proprio*) começa a sortir efeito. Algumas semanas após o início das aulas, é já cantada uma Ladainha e um *Tantum ergo* durante uma das cerimónias na Sé[10]. Contudo, é durante a Semana Santa, em abril de 1905, que se sentem os efeitos desta nova atitude estética perante a música sacra. Contrariamente aos anos antecedentes, a música das cerimónias foi a *capella*, cantando-se os motetes escritos por José Maria do Nascimento e cantochão (Ferreira, 1905). Tal como houve reações desfavoráveis ao *motu proprio* de Pio X, também, relativamente à música escolhida para a Semana Santa, houve reações pouco favoráveis[11].

Por iniciativa do Deão Dr. José dos Reis Fischer (sob proposta do Vigário Capitular da diocese, Cónego António M. Ferreira), delibera o Cabido da Sé de Angra, na Sessão de 3 de maio de 1905, a fundação de uma *schola cantorum* na Catedral (Pereira, 1954: 469). A *Schola* é instalada na sala, sobre a Sacristia do Cabido, onde funcionava o antigo Tribunal Eclesiástico, começando-se os trabalhos de adaptação da sala nas primeiras semanas desse mês[12]. A *Schola Cantorum* é inaugurada a 4 de junho de 1905. É função primordial desta escola formar crianças para a prática do cantochão nos serviços litúrgicos da Catedral. Segundo as disposições do Cabido, deveriam frequentar esta escola cerca de 30 crianças englobando também os 10 cantores do Coro da Catedral. Todas as crianças teriam assento no coro, sendo acompanhadas em todas as cerimónias pelo diretor da *Schola*. Para além da aula de música, as crianças teriam também aula de Português e Catequese. Foi nomeado diretor da *Schola Cantorum* o Mestre de Capela da Sé, Padre José Maria do Nascimento, sendo também nomeado, como seu auxiliar, o Minorista Dr. Francisco Lourenço Jorge[13].

Não existem referências diretas sobre quais os métodos utilizados na *Schola Cantorum* da Sé de Angra. Contudo, poder-se-á conjeturar qual seria o método utilizado na *Schola* a partir do método utilizado na Aula de Música e Canto Gregoriano do Seminário diocesano. Aí é utilizado o método de Sorinieres (1905), o qual seria com toda a naturalidade também utilizado na *Schola* da Sé, visto o Padre Nascimento ser professor em ambas as instituições.

O método "de canto litúrgico" expõe com bastante simplicidade a técnica vocal para o canto gregoriano e outros cantos similares. Contudo, antes de entrar propriamente na parte respeitante à técnica vocal, existem algumas advertências aos mestres. A primeira dessas advertências é sobre a escolha das vozes. Assim, "uma boa voz não é a voz forte, mas a voz doce e sonora, condição que se revela pela boa organisação de saúde, pelo bom ouvido e pelo sentimento musical". As características aqui apontadas vêm num sentido contrário aos critérios até então utilizados, muito influenciados quer pelo repertório em uso quer pela presença operática. O mestre deveria, assim, "escolher d'entre os que se propõe, os de imaginação viva, de sentimentos delicados e piedosos" ("Canto Ecclesiastico", 1905). Para se poder fazer essa seriação, dever-se-ia estudar o comportamento dos pais dos alunos. Se estes vivessem de acordo com os parâmetros da Igreja, então poderiam estimular as crianças a aprenderem a música dentro dos padrões estabelecidos. Deveriam fazer parte da *schola cantorum*, para além das crianças, que de preferência deveriam frequentar a catequese, também adultos "a quem Deus tiver concedido boa vontade, algum ouvido musical e muito gosto pelas cerimonias e ritos do culto catholico" ("Canto Ecclesiastico", 1905). Este último ponto, de

7 Artigos publicados em vários números do periódico *O Peregrino de Lourdes* no ano de 1904.

8 *O Peregrino de Lourdes*, 31 de dezembro de 1904.

9 *A União*, 16 de fevereiro de 1905.

10 *O Peregrino de Lourdes*, 13 de maio de 1905.

11 *A Terceira*, 29 de abril de 1905.

12 *O Peregrino de Lourdes*, 20 de maio de 1905.

13 *O Peregrino de Lourdes*, 17 de junho de 1905.

forma indireta, exclui qualquer ligação ao teatro.

Deveria o Mestre da *Schola Cantorum* escolher do Ordinário da Missa algumas no quinto e sexto tons, para servirem de iniciação aos alunos. Deveria também iniciar um processo de popularização de algumas melodias do canto gregoriano, de forma a estabelecer uma relação entre a *Schola Cantorum* e o povo que assiste aos serviços litúrgicos. São referidos exemplos de monodia que poderá servir de início a este processo: *Jesu Redemptor Omnium*, *Ave Maria*, *Salve Regina*, *Te Deum Laudamus*, assim como outros hinos, antífonas e outras melodias para o tempo do Advento, Quaresma, e Semana Santa ("Canto Ecclesiastico", 1905).

De forma aos alunos da *Schola* desenvolverem as suas capacidades vocais, são propostos vários exercícios de técnica vocal, nomeadamente exercícios respeitantes à modalidade inerente à prática do cantochão. Os exercícios propostos são bastante básicos, avançando gradualmente no grau de dificuldade. Assim, propõe-se, para começar, cantar a "escala de *dó* a *dó*, subindo e descendo; depois de *do* a *sol*, subindo e descendo, sempre em notas eguaes de *si* a *sol*, de *la* a *mi*; de *sol* a *ré*"; e assim sucessivamente ("Canto Ecclesiastico", 1905). Seguidamente, são propostos exercícios de vocalização, começando com 3 notas (por exemplo *dó* a *mi*), 4 notas e 5 notas. Exercícios com intervalos de terceira, quarta e quinta são também aconselhados, de acordo com a modalidade, para uma correta compreensão das monodia. O Mestre terá também a incumbência de traduzir os textos assim como de explicar aos alunos o seu sentido e o caráter que deverá ser dado ao canto.

A ideia de *Schola Cantorum* parece, assim, renascer na Sé de Angra do Heroísmo com o *motu proprio*. Seguem-se as diretrizes lançadas por Pio X, em *Tra le Sollecitudini*, atendendo-se à indicação de que a difusão desta nova estética relativa à música sacra passava sobretudo pelo ensino, através do cantochão. Esta ideia vem reanimar as colegiadas e escolas anexas às catedrais e igrejas de maior importância e cujo funcionamento, foi em Portugal, severamente afetado pelas leis liberais de 1835. Assim, seguindo-se as diretrizes de Pio X, reanimou-se esse ideal na Sé de Angra do Heroísmo em 1905, o qual, apesar de não existirem referências precisas, perdurou pelo menos até ao final da década de 1920.

Referências Bibliográficas

"Actos da Sancta Sé. Motu Proprio de Sua Santidade Pio X sobre a Musica Sacra" (1904) em *Boletim Eclesiástico dos Açores*, 353-365.

"Canto Ecclesiastico" (6 de abril de 1905) em *O Peregrino de Lourdes*, n.º 839.

"Canto Gregoriano" (23 de julho de 1905) em *O Peregrino de Lourdes*, n.º 847.

Dyer, Joseph. "Schola Cantorum (i)" em *Grove Music Online*. Disponível em http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/52368 (consultado em 16 de outubro de 2011).

Ferreira, António M. (1905). "O Motu Próprio de Sua Santidade Pio X Sobre a Música Sacra" em *O Peregrino de Lourdes*, n.º 829.

Ferreira, António M. (1905a). "Provisão" em *Boletim do Governo Ecclesiastico dos Açores*, 393, 33-34.

Fontbel, Michel (1951). *Sagesse de Pie X*. Paris: Editions S.S.P.

Gmeinwieser, Siegfried. "Cecilian movement" em *Grove Music Online*. Disponível em http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/05245 (consultado em 16 de outubro de 2011).

Henry, H. T. (1915). "Music-Reform in the Catholic Church" em *The Musical Quarterly*, 1 (1), 102-117.

Mota, Valdemar (1981). Santa Sé do Salvador: Igreja Catedral dos Açores. Angra do Heroísmo: Sé de Angra.

Ochse, Orpha (2000). *Organists and Organ Playing in Nineteenth-Century France and Belgium*. Bloomington: Indiana University Press, 219-224.

Pereira, José A. (1954). *A Diocese de Angra na História dos Seus Prelados*. vol. II. Angra do Heroísmo: Liv. Andrade.

Schuler, Richard (1982). "A Chronical of the Reformation. Part I: Tra le Sollicitudini" em *Sacred Music*, 109 (1), 7-11.

Sorinières, Fr. Eusèbe C. (1905). *Arte Breve de Canto Liturgico Offerecida a Sua Eminencia D. José III. Cardeal Patriarcha de Lisboa*. Tournai: Desclée, Lefebvre e C.ia.

Swain, Joseph (2006). *Historical Dictionary of Sacred Music*. Lanham, Toronto, Oxford: The Scarecrow Press, Inc.

Dança, Criatividade e Educação Artística: Um Cruzamento Essencial e Exequível

Revista Portuguesa
de Educação Artística

Dance, Creativity and Artistic Education: An Essential and Executable Intersection

Ana Silva Marques
Escola Superior de Dança – Instituto Politécnico de Lisboa
Clube UNESCO de Educação Artística
ana.silva@esd.ipl.pt

RESUMO

A tríade educativa entre Dança, Criatividade e Currículo Escolar acontece com o exemplo concreto da consecução do Projeto de Educação Artística para um Currículo de Excelência – Projeto Piloto para o 1.º Ciclo do Ensino Básico desenvolvido pelo Clube UNESCO de Educação Artística.

Consideramos que este Projeto é um exemplo que prova que a Educação Artística é possível, essencial e exequível e é uma ferramenta determinante para o desenvolvimento profícuo do que consideramos ser "uma verdadeira educação artística", e no qual se desenvolve um plano de intervenção no domínio das diferentes áreas artísticas em contexto escolar.

A dança, neste âmbito, como uma das áreas artísticas desenvolvidas no projeto, procura contribuir para o desenvolvimento geral e harmonioso das crianças, para que estas apreendam os princípios que governam o movimento, ao mesmo tempo que a espontaneidade dos seus movimentos seja preservada e que a capacidade criativa e expressão estética e artística sejam fomentadas.

Palavras-chave: Arte; Dança; Educação Artística; Currículo; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

The educational triad between Dance, Creativity and School Curriculum comes about with the specific example of the attainment of the Artistic Educational Project for a Curriculum of Excellency – Pilot Project for the 1st Basic Education Cycle developed by the UNESCO Club of Artistic Education.

We believe this Project to be an example that proves that Artistic Education is possible, it is essential , it is doable and it's a determinant tool for the fruitful development of what we consider to be "a true artistic education" and in which an intervention plan in the field of the different artistic areas in a school context is developed.

Dance, in this context, as one of the artistic areas developed in the project tries to contribute to the general and harmonic development of children, so that they learn the principles that rule movement, at the same time that the spontaneity of their movements is preserved and that their creative capacity, aesthetic and artistic expression is promoted.

Keywords: Art; Dance; Artistic Education; Curriculum; 1st Basic Education Cycle.

Introdução

Apesar dos desenvolvimentos teóricos e dos projetos de investigação que evidenciam a importância das artes e da dança para o desenvolvimento, quando nos debruçamos sobre a realidade educativa verificamos que estas temáticas têm sido colocadas em segundo plano no currículo escolar, sendo vistas como uma atividades menores que servem meramente para descontrair, brincar ou para apoiar alguma intervenção/apresentação festiva, e surgem ainda em muitos casos como meras coadjuvantes no âmbito da educação.

É sem dúvida urgente que se reconheça que as áreas artísticas devem ser parte integrante e enriquecedora da interdisciplinaridade da escola, podendo funcionar de forma ampla, o que sem dúvida contribuirá para o desenvolvimento do aluno.

A Educação Artística acontece de forma exequível e consolidada no decorrer do desenvolvimento do Projeto de Educação Artística para um Currículo de Excelência – Projeto Piloto para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, desenvolvido pelo Clube UNESCO de Educação Artística com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian e da Fundação EDP.

Este Projeto é desenvolvido no seio de uma escola de ensino público e concilia diferentes áreas de expressão artística como a Expressão Musical, a Expressão Dramática, a Expressão Plástica e a Dança, que estão integradas na programação curricular de duas turmas de 1.º Ciclo, durante um período experimental e sequencial deste ciclo de estudos (do 1.º ao 4.º ano de ensino), que teve início no ano letivo de 2009/2010 com previsão de finalização no ano letivo de 2012/2013.

Neste sentido, as diferentes áreas artísticas são desenvolvidas de forma sistematizada no sentido em que são elementos importantes para a formação integral e permitem desenvolver as linguagens artísticas na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças envolvidas.

Consideramos que este projeto justifica a presença de diversas áreas artísticas no currículo escolar porque são elementos importantes da formação integral das crianças como meio para o seu desenvolvimento ao nível da expressão e da criatividade. Estas áreas expressivas são contempladas no processo de aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo, social, psicomotor e afetivo.

Este projeto prova que as diferentes atividades artísticas não devem ser consideradas apenas novas "matérias" que vêm enriquecer e equilibrar o currículo, mas também estratégias didáticas para o ensino de conteúdos tradicionais, procurando respeitar os possíveis diferentes modos de aprender.

A Arte na Educação

No ensino das Artes na Educação, a livre expressão e a valorização da aprendizagem pela experiência devem estar inerentes, passando assim a criatividade a ser admitida como uma carga cultural importante em que a aceitação dos sentimentos e emoções devem ser uma das finalidades da educação.

É inequívoco que a arte deve surgir na vida da criança de forma espontânea e expressiva, em resposta a uma experimentação artística. Com orientações precisas com vista ao desenvolvimento do seu potencial criativo, as artes podem propagar os significados da imaginação e criatividade em prol do desenvolvimento do ser humano num processo dinâmico entre o sentir e o experienciar. E, neste sentido, a arte deve ser tida em conta quando se abordam questões relativas ao desenvolvimento do ser humano, no sentido em que são as atividades de expressão artística que incitam a imaginação e criatividade.

No que respeita à Arte e à sua ligação com o ensino, Read considerava que "o objetivo de uma reforma do sistema educacional não é produzir mais obras de arte, mas pessoas e sociedades melhores" (Read, 1958: 79), e que a finalidade da arte na educação deve ser idêntica aos objetivos da própria educação: "(…) o objetivo geral da educação é o de encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade assim induzida com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence" (Read, 1958: 21), na medida em que deve "desenvolver na criança um modo integrado de experiência, com a sua disposição sintônica correspondente, em que o pensamento tem sempre o seu correlativo na visualização concreta – em que perceção e sentimento se movem em ritmo orgânico, sístole e diástole, em direção a uma apreensão ainda mais completa e livre da realidade." (*ibidem*: 131).

A partir destes princípios, a Arte é defendida como agente primordial no crescimento e desenvolvimento do ser humano e são as atividades de expressão artística que apelam para a imaginação e para a criatividade.

Damásio, vindo de uma área científica mais dura e mais

credível aos olhos racionalistas, explicitou que "certos aspetos do processo da emoção e do sentimento são indispensáveis para a racionalidade" (Damásio, 1995: 14). Considera que "(...) a razão pode não ser tão pura quanto a maioria de nós pensa que é ou desejaria que fosse, e as emoções e os sentimentos podem não ser de todo uns intrusos nos bastidores da razão, podendo encontrar-se, pelo contrário, enredados nas suas teias para o melhor e para o pior (...)." (*ibidem*). Afirma ainda que a "consciência e emoção não podem separar-se", realçando desta forma "a ligação e consciência, por um lado, e entre ambas e o corpo, por outro" (Damásio, 1999: 35); ou seja, não deve ser impedida a ligação entre consciência, emoção e corpo.

Alguns autores, como é o exemplo de Gardner com a sua teoria das inteligências múltiplas, têm um papel relevante quando se aborda o cérebro e o seu potencial na articulação das diversas áreas do saber.

Este psicólogo considera que as crianças são diferentes no que respeita à capacidade mental de memorização, de realização e de compreensão, tendo em conta que o ser humano tem diferentes tipos de inteligências. Ou seja, defende a existência de diferentes modos de desenvolvimento ligados a diferentes modalidades de inteligência, ideia esta fundamentada na psicologia evolutiva de Piaget, que considerava que "(...) o desenvolvimento humano é considerado como um reflexo de interações complexas entre pré-disposições genéticas e envolvimento. O indivíduo (...) passa por determinadas experiências que resultam em reorganizações periódicas do conhecimento." (Rocha, 2004: 129).

Assim, de acordo com a sua definição de estádios de desenvolvimento, Piaget propõe o conceito fundamental de atividade como o ingrediente central da inteligência de todas as fases de desenvolvimento. Considera que as experiências de atividades ativas tendem a promover o desenvolvimento cognitivo, assim como a cognição é um processo permanente, de avanços e recuos, entre a pessoa e o meio.

Segundo Gardner, "Piaget was interested in intelligence as it was observed in all human beings; he focused on the universals of the mind. For this reason, he neglected two facets: (1) the differences among individuals within a culture and (2) the differences across cultures" (Gardner, 1996: 113), e ignorou ainda "the question of how to make individuals more intelligent or how to speed their cognitive development" (*ibidem*).

As teorias educacionais defendidas por Howard Gardner (1993) acerca da teoria das inteligências múltiplas vieram dar um suporte importante relativamente à importância das artes na educação. Segundo este, não é reconhecida uma inteligência artística em isolado, mas o direcionamento de cada uma das formas de inteligência, mencionadas anteriormente, para fins artísticos, pois alguns talentos só se desenvolvem porque são valorizados pelo ambiente. De acordo com este autor, "an intelligence entails the ability to solve problems or fashion products that are of consequence in a particular cultural setting or community" (Gardner, 1993: 15).

Gardner desenvolve um projeto de escola experimental, o "Projeto Zero", através do qual tenta verificar na prática as consequências das suas ideias para a educação. As artes surgem na escola como estratégias didáticas para o ensino de conteúdos mais tradicionais, procurando respeitar os possíveis diferentes modos de aprender. Ou seja, o autor coloca num mesmo grau de importância, aptidões artísticas, físicas e intelectuais, igualando raciocínio lógico e competência linguística com habilidades artísticas, corporais e musicais.

Assim, a arte no ensino contribui para a valorização dos diferentes tipos de inteligência da criança, havendo uma ligação direta dos mesmos à sua sensibilidade e ação.

Educação Artística e Criatividade

> "A imaginação, a criatividade e a inovação estão presentes em todos os seres humanos e podem ser alimentadas e aplicadas. Existe uma forte relação entre estes três processos. A imaginação é a característica distintiva da inteligência humana, a criatividade é a aplicação da imaginação e a inovação fecha o processo fazendo uso do juízo crítico na aplicação de uma ideia." (Robinson, Ken em Agarez, 2006: 10)

Os estudos em criatividade sugerem que, para se obter uma visão abrangente do desenvolvimento da criatividade no contexto educacional, é essencial considerar o clima de sala de aula. Como expressa Sternberg e Lubart (1999, em Fleith e Alencar, 2005), "O indivíduo precisa de um ambiente que encoraje e reconheça suas ideias criativas. O indivíduo pode ter todas as condições internas necessárias ao desenvolvimento do pensamento criativo, mas sem o estímulo do ambiente, sua criatividade nunca se manifestará" (Fleith e Alencar, 2005: 11).

Anna Craft (2004: 25) refere, segundo Seltzer e Bentley (1998: 25), que “o principal desafio é desviar a incidência naquilo que as pessoas devem saber para aquilo que elas deveriam ser capazes de fazer com os seus conhecimentos.” É defendido que, para se desenvolver o potencial criativo dos alunos, é preciso “(...) ter em conta a importância das emoções e a identidade do eu é uma componente de uma pedagogia criativa eficaz e socialmente responsável. Ensinar é mais uma arte do que uma técnica”. Para esta autora, a importância da criatividade no seio da educação resulta na construção de conceitos de ensino criativo e ensino para a criatividade, realçando quer o papel do professor quer o papel do aluno. Deste modo, foca-se o olhar para o desenvolvimento da sala de aula em vez de se olhar apenas para as preocupações de se medir o nível de criatividade.

Quando pensamos em contextos educativos não podemos deixar de estabelecer uma ligação direta a um contexto que se considera determinante e privilegiado para se promover a criatividade. O artigo “Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula”, de Fleith e Alencar (2005), é bastante elucidativo em relação a esse facto, pois segundo estes autores o contexto educacional é propício à estimulação da criatividade, o qual inclui os seguintes fatores (Sternberg, 2005: 87): (a) alocar tempo para o pensamento criativo; (b) recompensar ideias e produtos criativos; (c) encorajar o aluno a correr riscos; (d) aceitar o erro como parte do processo de aprendizagem; (e) possibilitar aos alunos imaginar outros pontos de vista; (f) propiciar oportunidades para a exploração do ambiente e questionamento de pressupostos; (g) identificar interesses; (h) formular problemas; (i) gerar múltiplas hipóteses; e (j) focalizar em ideias gerais ao invés de factos específicos.

Segundo Amabile (em Sternberg, 2005) também sugere alternativas de como manter a criatividade viva na escola: (a) fornecer feedback construtivo e significativo; (b) envolver os alunos na avaliação do próprio trabalho e na aprendizagem através dos próprios erros; (c) dar aos alunos possibilidade de escolha; (d) enfatizar cooperação ao invés de competição; (e) prover a sala de aula com material diversificado e abundante; (f) prover oportunidades de experiências de aprendizagem próximas às da vida real; (g) encorajar os alunos a compartilhar seus interesses, experiências, ideias e materiais em sala de aula; e (h) prover um ambiente de aprendizagem que seja percebido como importante e divertido.

Alencar (1990) e Fleith (2002) ressaltam ainda como características de um clima criativo em sala de aula: (a) proteger o trabalho criativo do aluno da crítica destrutiva; (b) desenvolver nos alunos a habilidade de pensar em termos de possibilidade, de explorar consequências, de sugerir modificações e aperfeiçoamentos para as próprias ideias; (c) encorajar os alunos a refletir sobre o que eles gostariam de conhecer melhor; (d) não se deixar vencer pelas limitações do contexto em que se encontra, mas fazer uso dos próprios recursos criativos para contornar obstáculos; (e) envolver o aluno na solução de problemas do mundo real; (f) possibilitar ao aluno participar na escolha dos problemas a serem investigados; e (g) encorajar o aluno a elaborar produtos originais (Sternberg, 2005: 87).

Tal como considera Miranda e Almeida, “(...) a produção criativa passa a não poder ser atribuída exclusivamente a um conjunto de habilidades e traços de personalidade do criador, aceitando-se também a influência de elementos do ambiente onde o indivíduo se encontra inserido.” (Miranda & Almeida, 2008: 283).

A Arte no Sistema Educativo Português

Segundo Morais e Azevedo (2008), quando nos debruçamos sobre o contexto educativo português, podemos verificar várias medidas implementadas[1] que têm como objetivo específico a promoção e o desenvolvimento da criatividade. Estas medidas, ao nível do Sistema Educativo, propõem, para além do desenvolvimento do raciocínio, da memória e dos valores morais, o desenvolvimento da imaginação criativa que deve acontecer desde o Ensino Pré-Escolar até ao Ensino Universitário.

À Educação Artística estão associados dois pressupostos indiscutíveis: ser um meio de favorecer a formação e o desenvolvimento harmonioso da personalidade do indivíduo, contribuindo para a formação mais completa das crianças e dos jovens e promovendo a melhoria do Sistema Educativo. Desta forma, e numa Dimensão Educativa, a Arte aparece como um meio para atingir um fim, onde se cumprem os objetivos gerais da educação, existindo a adaptação das técnicas/metodologias para fins educativos específicos. Nesta dimensão existe o domínio da Educação pela Arte e Arte na Educação.

Na Educação pela Arte “propõe-se o desenvolvimento

1 Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro; Decreto-Lei n.º 1/98 de 2 de janeiro.

harmonioso da personalidade, através de atividades de expressão artística" (Madalena Perdigão em Sistema do Ensino em Portugal, 1981: 287), ou seja, a partir das diversas formas de Arte, procura-se uma formação que desenvolva a sensibilidade estética, a imaginação e a espontaneidade. A Arte está assim prevista na sua vertente genérica do Ensino Artístico.

Na Arte na Educação, a arte é utilizada como objeto artístico e instrumento pedagógico, incidindo sobretudo nos níveis etários mais elevados e entendida numa perspetiva de educação permanente, ou seja, surge na formação do indivíduo, no plano do desenvolvimento cultural e processa-se em diversas atividades de feição artística e de animação cultural.

O outro pressuposto (que vai para além de desenvolver os objetivos da Dimensão Educativa geral) tem como objetivo central a formação de artistas, implicando o desenvolver de capacidades técnicas necessárias para o exercício da Arte. A Arte surge assim numa Dimensão Artística, havendo a procura, a partir da formação, de um alto nível técnico e profissional, sendo denominada de Educação para a Arte, na medida em que "visa a formação de artistas profissionais (...). Consiste na transmissão formal de conhecimentos, de métodos e técnicas relativos aos diversos domínios de arte." (*ibidem*).

A Educação para a Arte está assim prevista na vertente vocacional e profissional do Ensino Artístico, preparando os alunos para o exercício da Arte, quer na sua prática quer na criação de obras de arte.

Desta forma, a Arte no Ensino, e de acordo com os objetivos apresentados na Lei de Bases do Sistema Educativo, estão implícitas a Educação pela Arte, a Arte na Educação e a Educação para a Arte.

Com esta lei constituiu-se um quadro de referência que marcou de forma significativa a Educação Artística, nomeadamente através de objetivos que se prendem com o estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão, indo ao encontro da educação da sensibilidade estética e desenvolvendo a capacidade crítica.

Do mesmo modo, existe a preocupação de fomentar práticas artísticas individuais e de grupo, bem como a ligação a atividades de natureza artística.

Outros objetivos estão direcionados para o detetar de aptidões específicas e o proporcionar formação artística especializada nos níveis vocacional e profissional, permitindo a obtenção de graus elevados nos níveis técnico, artístico e cultural e a formação de docentes, animadores culturais, críticos, gestores e promotores artísticos.

Tal como já foi referido, em todos nós existe um potencial artístico, sendo importante que o Ensino dê "(...) aos que sentem um apelo íntimo, uma vocação de entrega integral, uma quase profissão de fé nas artes (...)", a oportunidade para o fazer. Aos "(...) potenciais e vocacionados "artistas", desde uma idade sensível, variável conforme o indivíduo e a arte escolhida, se deva proporcionar uma pedagogia artística específica (...)" (Santos, 1989: 30). Assim sendo, é determinante que a Arte no contexto do Sistema Educativo Português seja desenvolvida quer na sua vertente genérica ou vocacional, e para que "os objetivos desenvolvimentais a vários níveis (pessoal, interpessoal, vocacional, etc.) sejam assumidos pelos contextos educativos e neles se reconheçam espaços de personalização, há que promover a realização de experiências significativas para os jovens (...)". (Fonseca, 1994: 47). Desta forma, "(...) o contexto educativo assume, entre todas as instituições sociais, um lugar de destaque para essa formação básica e específica. A escola representa, justamente, um contexto social específico, sistemático e organizado, em que determinadas ações e atividades são postas deliberadamente em prática para influenciar o desenvolvimento dos sujeitos, de acordo com valores e objetivos mais ou menos explícitos." (Fonseca, 1994: 43).

De acordo com os princípios do Decreto-Lei 6/2001, o Ministério da Educação define o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional para cada um dos ciclos do Ensino Básico, o perfil de competências de saída deste nível de ensino, e ainda os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos. O referido documento constitui o elemento central do cumprimento desta orientação.

Em relação à Educação Artística, o documento apresenta as competências essenciais das várias artes incluídas nos diferentes ciclos, mas apresenta a definição de competências específicas como áreas de realização de projetos de integração artística ou organização de atividades artísticas em espaços de enriquecimento curricular, relacionando-as com as competências gerais e com as experiências de aprendizagem.

Essas competências artísticas específicas organizam-se "em quatro grandes eixos estruturantes e inter-relacionados,

constituindo algo que se poderá designar como literacia artística." (Abrantes, 2001: 151). Estes são: a apropriação de linguagens elementares das artes; o desenvolvimento da capacidade de expressão e de comunicação; o desenvolvimento da criatividade; e a compreensão das artes no contexto escolar.

Deste modo, a Educação Artística e a Criatividade são dois dos pontos de interesse particular que se interligam e que podem proporcionar, através de diversas atividades, a formação e o desenvolvimento dos alunos nos diferentes níveis de ensino. Tendo isto em consideração, e segundo Amabile (2001), é necessário atribuir-se importância ao ambiente social que favoreça o desenvolvimento das motivações, atitudes e habilidades e que crie oportunidades de aprendizagens criativas com tarefas desafiantes, sendo que, quanto mais cedo isso acontecer, maior oportunidade há de se desenvolver a criatividade.

Neste sentido, não se pode igualmente ignorar que o "(...) ambiente exerce um papel-chave tanto no desenvolvimento das capacidades criativas como nas diversas formas que pode tomar a expressão criativa." (Lubart, 2007:75). E o meio escolar pode ter influência na estimulação do processo criativo, no sentido em que alguns estudos (Dudek, Strobel & Runco, 1993) demonstraram que "(...) a personalidade do professor pode ter um papel significativo na *performance* criativa dos alunos" (em Bahia: 79) e as suas características poderão impulsionar ou inibir a criatividade.

Por outro lado, não podemos esquecer que "(...) a criatividade é uma característica que difere de indivíduo para indivíduo apenas em grau, que todo ser humano é naturalmente criativo e que a extensão em que a criatividade floresce depende largamente do ambiente." (Alencar, 2007: 47).

Assim sendo, muitos estudos defendem o contexto educacional como um agente primordial para o desenvolvimento da criatividade, no sentido em que tal como salienta Martinez (2002), é necessário considerar a criatividade dos alunos, dos professores e da escola como organização.

Relembrando a Conferência Mundial de Educação Artística, organizada pela UNESCO, que decorreu de 6 a 9 de março de 2006 no Centro Cultural de Belém, em Lisboa, desenvolveu-se uma intensa atividade com a participação de 800 especialistas de mais de 80 países, os quais debateram o tema "Desenvolver Capacidades Criativas para o século XXI".

Deste evento resultou o "Roteiro para a Educação Artística", que propõe explorar o papel da Educação Artística na satisfação da necessidade de criatividade e de consciência cultural no século XXI, incidindo especialmente sobre as estratégias necessárias à introdução ou promoção da Educação Artística no contexto de aprendizagem. Neste documento é apresentada a ideia de que "(...) a Educação Artística é um dos melhores meios para alimentar a criatividade" (Agarez, 2006: 16).

Entretanto, no ano de 2010, e em consequência da 2.ª Conferência Mundial da UNESCO, foi apresentado um objetivo principal acerca do papel das Artes na Educação, que refere a "(...) arts education as the foundation for balanced creative, cognitive, emotional, aesthetic and social development of children, youth and lifelong learners" (Ralph, 2010: 246), demonstrando, mais uma vez, a sua importância na formação das crianças e jovens.

Dança e Criatividade

Segundo Bradley e Szegda (2006):

> "Movement may, in fact be considered the primary intelligence. It certainly precedes both vocal and verbal language development. A child's evolving sense of self and the nature of the world of objects (also called 'learning') are based on the feedback loop of reflexive, responsive, volitional, interactive, and expressive actions." (Bradley & Szegda, 2006: 243).

É neste sentido que estas autoras referem:

> "The development of the child can be thought of as both a continuing refinement of skills through practice and a construction of the nature of self and reality through interactions with the world of objects/people. If both of these processes are interactive and inform each other, it is but a small step to see how critical both functional and expressive movement are to the development of the cognitive, social and Kinesthetic life of child." (Bradley & Szegda, 2006: 244).

Segundo Laban (1978), nas escolas onde se fomenta a educação artística, a preocupação central não deve incidir na procura de perfeição, criação ou execução de danças sensacionais, mas sim procurar o efeito benéfico da criatividade para a personalidade de cada aluno.

Os princípios defendidos por este autor conduziram ao reconhecimento da dança como arte e a inserção da mesma na esfera educacional, na medida em que este defendeu que "In schools, where art education is fostered, it is not artistic perfection or the creation and performance of sensational dances which is aimed at, but the beneficial effect of the creative activity of dancing upon the personality of the pupil." (Laban, 1963: 11-12).

Na sequência da temática, Gray (1989: 86-87), na obra Dance Instruction: Science Applied to the Art of Movement – The Arts in education, apresenta sete pontos de referência em relação à arte na Educação[2].

Consideramos que estas abordagens da arte na Educação têm consequências significativas para a área da pedagogia, na medida em que assumem princípios e objetivos que podem e devem influenciar o processo do desenvolvimento humano, quer ao nível da aquisição de conhecimento e desenvolvimento das inteligências quer ao nível de desenvolvimento harmonioso da personalidade do indivíduo.

Quando abordamos a questão da dança como atividade artística, aquela é sempre ressaltada como sendo importante na formação do Homem, na medida em que permite a expressão e comunicação das suas ideias e sentimentos.

Concordamos com Madalena Perdigão quando esta diz que:

> "(...) a dança é um bem cultural que a todos pertence e que em todos existe. É um meio de comunicação, de expressão e de reconstrução do próprio real, que me parece essencial ao desenvolvimento e ao sentido de realização do ser humano, enquanto ser social, ser sensível e ser criativo que é." (VV AA, 1991: 75).

A dança é habitualmente vista como um alto domínio criativo nas quais estão implícitas "variáveis de ordem artística e estética" (Batalha & Xarez, 1999: 14), que lhes dão características definidas e personalizadas, nomeadamente no que diz respeito à sua diferenciação de outras ações motoras.

Mcfee (1992), no seu livro Understanding Dance, defende a Dança como forma de arte, distinguindo-a como forma de expressão artística e, para o autor, a Dança é muito mais do que a mera fisicalidade do corpo, a dança é "a special kind of movement", o que implica que a "dance involves the aestheticization of movement" (Mcfee, 1992: 51). Este autor considera que a Dança é uma distinta movimentação humana, sendo também um objeto de interesse estético e artístico, e defende ainda que a dança é uma forma intencional do ser humano agir, conduzida pela razão e na qual a estética surge como um interesse propositado. Ou seja, dançamos sem pensar em objetivos ou metas exteriores, mas sim pensando nos nossos objetivos e valores. A dança implica, desta forma, uma reflexão em que são explorados, e "allows us to experience [,] the finer shades of feeling, (...) refining (...) those concepts under which those feelings are experienced, and under which those experiences are characterized" (McFee, 1994: 40).

Por outro lado, defende que a dança é um domínio multifacetado no sentido em que acontece em três situações distintas: numa situação performativa do movimento; em situação de improvisação; e em situação de criação ("movement performance"/ "dance improvisation"/ "dance making") que acontece em vários contextos de atuação para além do palco (fora de palco, na sala de aula ou num contexto social).

Segundo Blom e Chaplin, "(...) dance starts – from inside – with an awareness of body and sensitivity to movement, your own and that of the others you'll dancing with." (Blom & Chaplin, 1989: 22). Segundo estes autores, não se aprende a coreografar lendo, falando sobre a temática ou assistindo a espetáculos de dança. É a partir da experimentação, da criação de pequenas junções de movimento, pequenas sequências, manipulando os materiais até estes terem uma segunda natureza.

Neste sentido, é através da improvisação que o corpo liberta o movimento interno, as emoções e explora todas as potencialidades de criatividade de cada indivíduo. O corpo é por isso considerado o instrumento básico no decorrer de todo o processo criativo (Schneer, 1994).

No que respeita à composição em dança, o ato coreográfico é "(...) uma ideia criativa e original que é levada à cena por um intérprete, mas assenta também, num confronto com o público numa perspetiva de comunicação." (Batalha, 2004: 25).

Desta forma, a dança passa primeiro pelo conhecimento do corpo e naturalmente começa por surgir a parte expressiva e criativa, contribuindo para o desenvolvimento

2 1. As artes são um meio de comunicação básico;
2. As artes desenvolvem a capacidade, a criatividade e o talento dos estudantes;
3. As artes auxiliam os estudantes na aprendizagem de outros assuntos;
4. As artes são um dos melhores modos para entender a civilização humana;
5. As artes ajudam os estudantes a desenvolver disciplina;
6. As artes preparam os estudantes para a vida adulta;
7. As artes desenvolvem o julgamento artístico dos estudantes (Tradução livre, Gary, 1989: 86-87).

da pessoa, na qual está implícita a interpretação estética e artística. Segundo Hinkley (em Wright, 2003: 94), "Dance is expressive and creative. It not only arouses our emotional consciousness but improves the intellectual faculties as our mind learns, receives impressions, selects, manipulates and solves problems". Smith-Autard (1994: 24) considera igualmente "the open-ended problem-solving approach is most readily association with creative dance compositions" e interliga os processos de criação, execução e apreciação à atividade criativa em dança.

A dança dimensiona-se na Educação em duas vertentes: na vertente em que prevalece a formação artística genérica que se concretiza no fazer dança, criar dança, aprender acerca de dança e ver dança e noutra vertente, em que se atinge um nível mais avançado, relativamente ao nível desses mesmos objetivos, que poderá conduzir a uma carreira ou profissão ligada à Dança, prevalecendo assim uma formação Artística Vocacional cujo objetivo é formar profissionais da Dança.

A dança como forma de arte expressiva é inerentemente considerada criativa. De acordo com vários autores, na dança estão envolvidas três áreas distintas: "(...) movement performance, dance improvisation, and dance making." (Morris, 2005: 83). "Movement performance" não necessariamente num palco mas sim no contexto onde é apresentado, trata-se do contexto onde a dança acontece (palco, sala de aula, ou noutro espaço social). "Dance improvisation" inclui qualquer situação em que a dança ou os movimentos de dança são explorados. "Dance making" refere-se ao processo planeado de criar e terminar uma dança. Neste sentido, a dança apresenta-se como uma atividade criativa multifacetada e a separação destas áreas facilita uma clara discussão acerca da relevância das suas características ou competências criativas.

Por conseguinte, e de acordo com Press e Warburton, "(...) creativity in dance encompasses all aspects of dancing and dance-making, from choreographing, to performing, to experiencing new bodily sensations." (Press & Warburton, 2006: 1273).

Vários estudos, como é o exemplo do artigo "Creative dance: Singapore children's creative thinking and problem solving responses", de Keun e Hunt (2006), têm revelado que o pensamento criativo e a resolução de problemas são habilidades que podem ser ensinadas e desenvolvidas e que, a partir de sessões de dança, se conclui que o desenvolvimento cognitivo e pensamento criativo se destacam, fazendo uma relação direta com a teoria das inteligências múltiplas de Gardner.

Lobo e Winsler (2006), no artigo "The Effects of a Creative Dance and Movement Program on the Social Competence of Head Start Preschoolers", defendem a inserção e expansão da dança e movimento no currículo, no sentido em que consideram que esta pode e deve ter um impacto no comportamento e no desenvolvimento de competências sociais no ensino pré-escolar e, em simultâneo, possibilita a adaptação ao ensino fundamental bem como a sua posterior interação entre pares e subsequente sucesso académico e pessoal.

Em "Dancing Thoughts: an examination of children's cognition and creative process in dance", Giguere (2011) demonstra que o diálogo entre a dança e a educação formal é de facto uma necessidade, no sentido em que reforça a ligação entre o pensamento e o corpo.

Clube UNESCO de Educação Artística[3]

O Clube UNESCO de Educação Artística é, desde 2008, um espaço permanente de discussão e afirmação da importância da Educação Artística em Portugal e de difusão dos seus modelos e práticas. Este clube constituiu-se também como um parceiro da comunidade educativa, na promoção da Educação Artística e ainda como um interlocutor disponível para todos os que sobre ela agem, tanto a nível institucional como particular.

Porque não tem um objeto vago nem objetivos difusos, o Clube propôs-se, desde a sua criação em 2008, realizar dois trabalhos concretos. Primeiro, clarificar a diferença entre Educação Artística e Educação Artística especializada, pois considera que a perceção desta diferença é fundamental para a definição das políticas educativas e culturais que permitam formar cidadãos completos e não apenas uma força de trabalho.

Deste modo, visa promover a Educação Artística em Portugal, ser um espaço permanente de discussão e afirmação da sua importância da Educação Artística, ao mesmo tempo que se revela como um parceiro da comunidade educativa.

Assim sendo, tendo em consideração os seus objetivos, tem desenvolvido várias ações, tais como a ligação a escolas

3 http://clubeunescoedart.pt/.

de 1.º Ciclo de escolaridade, quer no desenvolvimento do Projeto de Educação Artística para um Currículo de Excelência – Projeto Piloto para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, quer na formação destinada a professores de ensino pré-escolar, 1.º Ciclo e ensino especial (Lisboa – Agrupamento Francisco Arruda; Odivelas – Câmara Municipal de Odivelas; Portalegre – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre), em parceria com o Centro de Formação Calvet de Magalhães. Tem igualmente realizado diversas apresentações e está de momento a concretizar o 3.º Ciclo de Conferências, denominado "A Educação Artística no Século XXI", em colaboração com o Centro Nacional de Cultura, em que se promove a difusão e a reflexão públicas referentes à Educação Artística portuguesa.

Projeto de Educação Artística para um Currículo de Excelência – Projeto Piloto para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

O Projeto de Educação Artística para um Currículo de Excelência – Projeto Piloto para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, desenvolvido pelo Clube UNESCO de Educação Artística, a partir de uma metodologia de intervenção experimental de natureza piloto, valoriza a Educação Artística no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A conceção deste Projeto foi orientada pelas seguintes premissas:

– A Educação Artística tem como finalidade promover o desenvolvimento integral dos indivíduos e proporcionar-lhes a iniciação aos processos de experimentação, fruição e criação artística;

– A Educação Artística pressupõe o conhecimento de metodologias específicas e a aquisição de conteúdos de uma forma sequencial;

– A Educação Artística dirige-se a todos e visa promover a participação e o desenvolvimento através de experiências diversificadas, desafiantes e imaginativas;

– A Educação Artística no 1.º Ciclo do EB tem como objetivos: desenvolver a perceção sensorial/cognitiva, o espírito crítico, o pensamento criativo e o processo de expressão/comunicação.

O projeto teve o seu início em 2009, em duas turmas da EB1 Raul Lino, do Agrupamento de Escolas Francisco de Arruda, em Lisboa, e tem a duração de quatro anos, na medida em que acompanha os alunos no seu percurso entre o 1.º e o 4.º ano de escolaridade.

O projeto é desenvolvido por uma equipa de professores especializados em cada uma das diferentes expressões artísticas (Expressão Plástica, Expressão Musical, Expressão Dramática e Dança) sob estreita ligação com a Coordenação[4] do Projeto, professores titulares e coordenação da escola, no sentido de se promover a integração das atividades de Educação Artística nas atividades curriculares.

A par da atividade letiva, o clube tem procurado realizar várias atividades de complemento à temática central escolhida para o desenvolvimento do Projeto, assim como atividades de fruição estética e artística, primordiais no processo de experimentação, conhecimento e desenvolvimento no ensino artístico.

Este projeto defende uma visão em que a modernidade pedagógica implica um diálogo preferencial entre as diferentes formas de expressão artística e as restantes competências curriculares. Ou seja, cada Expressão Artística tem o seu valor intrínseco, mas é da troca/ligação/diálogo/interação entre elas e as restantes competências curriculares, que se considera alcançar uma organização escolar lógica e enriquecida. Por essa razão, está previsto um desenvolvimento de competências específicas, das quais resultam trabalhos das áreas artísticas, que se materializam quer nos trabalhos conjuntos de interligação entre as várias expressões, quer na relação cooperativa entre as duas turmas envolvidas no projeto.

A Dança no Projeto

A dança é uma das áreas artísticas desenvolvidas no Projeto de Educação Artística para um Currículo de Excelência, que procura contribuir para o desenvolvimento geral e harmonioso das crianças. Estas utilizam a sua "ferramenta" principal que é o corpo, comunicando e expressando-se pelo movimento, tendo a consciência do individual e do grupo, fazendo uma ligação direta com o desenvolvimento de competências, objetivos e conteúdos próprios nos quais estão estabelecidas estratégias metodológicas precisas de acordo com cada uma das turmas e o nível de ensino.

Tal como já foi referido anteriormente, estão definidas as

4 Professora Ana Pereira Caldas (Coordenadora do Projeto).

competências essenciais para as Artes[5] e competências específicas para a dança, e existem metas de aprendizagem em que se pressupõe uma articulação entre os vários níveis de ensino e em que os conteúdos programáticos e os conteúdos artísticos nos aparecem sistematizados.

As sessões de dança podem articular os conteúdos de movimento com as restantes áreas curriculares (Estudo do Meio, Língua Portuguesa, Matemática e até Formação Cívica) e outras áreas artísticas (Expressão Plástica, Expressão Dramática e Expressão Musical). Ou seja, a dança deve manter a sua especificidade própria no sentido em que:

> "Dance education is promoted here as having the potential to offer focused, conscious, aesthetic and artistic experience, with the aesthetic seen as a constitutive feature of the human species, a trait that can be explored and enhanced in and through an education". (Bannon & Sanderson, 2000: 10)

Mas deve organizar-se de forma a integrar outras áreas de conhecimento, assim como as diferentes áreas artísticas. As metas a atingir devem ir ao encontro dos quatro eixos essenciais definidos no Currículo Nacional. A saber: "Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação; Desenvolvimento da Criatividade; Apropriação das Linguagens Elementares das Artes e Compreensão das Artes no Contexto" (Abrantes, 2001: 152).

Com o desenvolvimento desta área artística, pretende-se que a criança tenha consciência dos princípios que governam o movimento e que, ao mesmo tempo, preserve a espontaneidade dos seus movimentos em que a sua capacidade de expressão estética e artística seja fomentada.

As orientações curriculares para esta área artística constituem-se como um mecanismo que permite aos alunos, dentro de três eixos fundamentais do executar/criar/analisar, desenvolver o caráter comunicativo e expressivo possíveis por esta forma de arte que se materializa por uma ação educativa que revela perceção e criatividade. A interdisciplinaridade entre a matéria da dança, as áreas curriculares genéricas e as outras expressões artísticas possibilita novas formas de aprendizagem e novas abordagens de comunicar utilizando o movimento. A par disto, é determinante ter em consideração que a motivação é de extrema relevância no processo de aprendizagem e, neste sentido, o lúdico é uma "chave" importante.

Os formatos de apresentação dos elementos de Dança são diversos, tendo em consideração o desenvolvimento sócio-afetivo, cognitivo e psicomotor das crianças, em que o ambiente de participação dinâmica, divertida, prazerosa e ativa dos alunos é determinante. A partir de um conjunto de experiências e ideias, pensamos, percecionamos e compreendemos no ato de dançar, sempre com o intuito de ter consciência do movimento do nosso espaço e do movimento no espaço do outro, ao mesmo tempo que se pretende que se desenvolva a capacidade técnica e performativa, em que a capacidade analítica é essencial de forma a contribuir para o desenvolvimento da capacidade criativa.

As competências da dança, neste projeto, fundamentam-se nos seguintes objetivos:

– Desenvolver as capacidades técnicas e físicas (coordenação, respiração, equilíbrio, etc.);

– Desenvolver a criatividade e a imaginação cinéticas;

– Desenvolver a consciência do corpo;

– Desenvolver a perceção espacial;

– Desenvolver a perceção temporal;

– Usar o movimento expressivo como meio de comunicação;

– Promover o sentido de autonomia;

– Promover atitudes de cooperação e interação do grupo;

– Desenvolver uma compreensão estética e artística através da criação de pequenas danças;

– Aprofundar a acuidade musical;

– Promover a interação das diferentes áreas artísticas;

– Desenvolver a sensibilidade e a consciência crítica;

– Desenvolver a capacidade de socialização.

Enquanto especialista desta expressão artística, construo as minhas aulas com base no conhecimento da área em questão e tento adotar uma atitude de pesquisa, tendo por base a prática educativa, recorrendo à renovação, atualização e adaptação. Procuro assim um desenvolvimento constante do meu desempenho de docência em prol da evolução das competências dos alunos em questão.

Considero que o professor tem de ser criativo, encontrar e definir exercícios/propostas que sejam desafiantes, interessantes e conduzam à descoberta e exploração do material de movimento, tendo em consideração o desenvolvimento (idade/ensino) dos alunos. Deve assumir o compromisso de conduzir o aluno na aprendizagem, tanto através do conhecimento como da prática, e uma forma de o

5 No documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais.

conseguir é através da interdisciplinaridade.

Deste modo, e tendo por base esta abordagem, considero que este processo de ensino reverte em consequências significativas para a área da pedagogia, na medida em que assume princípios e objetivos que influenciam o processo do desenvolvimento humano quer ao nível da aquisição de conhecimento e desenvolvimento das inteligências, quer ao nível do desenvolvimento harmonioso da personalidade do indivíduo, à qual se associa a sua capacidade de sociabilização, capacidade de comunicação, capacidade criativa e expressiva.

Assim, considero que deve existir uma visão educacional que envolva diversas áreas de ensino/conhecimento, fazendo com que o processo de ensino-aprendizagem se centre no desenvolvimento da criança/ser humano, com a finalidade de se viabilizar o desenvolvimento com base nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver com os outros; e aprender a ser.

É importante que, a partir da dança, os alunos tenham um contato integral com o conhecimento que estão a desenvolver de forma ampla, criativa e lúdica, em que o corpo e a sua capacidade expressiva e comunicativa é evidenciada e apoiada por estímulos e temas específicos.

A avaliação dos alunos, enquanto parte integrante do processo de ensino/aprendizagem, é de extrema importância, tendo em consideração que constitui um instrumento regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das aquisições realizadas pelo aluno ao longo do 1.º Ciclo.

Com as reuniões mensais e semanais consegue-se estabelecer uma relação de comunicação interna entre todos os elementos constitutivos do projeto e os seus intervenientes, com base numa reflexão e discussão sistemática, com o objetivo de promover um ensino de excelência. Neste sentido, para além da consciência evolutiva das aprendizagens dos alunos em cada período letivo, são adotadas estratégias de diferenciação pedagógica, contribuindo para elaborar, adequar e reformular o projeto curricular de turma. A avaliação sumativa e a avaliação formativa têm um caráter contínuo e sistemático durante o ano letivo. São realizados regularmente relatórios de atividades, nos quais se expõe de forma representativa o desenvolvimento do projeto em questão e nos quais é discriminada a perspetiva organizacional. São ainda apresentadas as atividades desenvolvidas, inerentes ao seu desenvolvimento, que incluem toda a descrição e documentação representativa do progresso das atividades pedagógicas. Existe neste trabalho uma sistematização, explicitação e fundamentação das metodologias específicas em aplicação no projeto. As atividades pedagógicas são minuciosamente descritas e existe uma avaliação constante dos resultados alcançados, o que tem vindo a permitir uma reflexão aprofundada sobre a(s) etapa(s) de desenvolvimento do projeto. São sempre referenciados pontos fracos, pontos fortes, melhorias a introduzir, reflexão individual de cada expressão artística e avaliação por parte dos professores titulares das turmas, entre outros.

Considerações finais

A integração da dança no Projeto de Educação Artística para um Currículo de Excelência – Projeto Piloto para o 1.º Ciclo do Ensino Básico acontece de acordo com as premissas apresentadas e é um exemplo de inclusão da Educação Artística no âmbito do Sistema Educativo Português, em que as artes assumem igual relevância e integração na programação curricular. Consideramos que é um exemplo que prova que a Educação Artística é possível, é essencial e exequível e é uma ferramenta determinante para o desenvolvimento profícuo do que consideramos ser "uma verdadeira educação", que, com certeza, será devidamente avaliado, após a sua conclusão, com base nos resultados obtidos.

Referências Bibliográficas

Abrantes, P. (coord.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico Competências Essenciais.* Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Agarez, F. (2006). *Roteiro para a Educação Artística.* Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.

Alencar, E. M. L. (2007). "Criatividade no Contexto Educacional: Três Décadas de Pesquisa" em *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Vol. 23 n. especial, 045-049.

Amabile, T. A. (2001). "Beyond talent: John Irving and the passionate craft of creativity" em *American Psychologist*, 56, 4, 333-336.

Amabile, T. A. (1989). *Growing up creative.* Buffalo, NY: The Creative Education Foundation Press.

Amabile, T. A. (1996). *Creativity in context.* Boulder, CO: Westview Press.

Bannon, F. & Sanderson, P. (2000). "Experience every moment: aesthetically significant dance education" em *Research in Dance Education*, 1: 1, 9-26.

Batalha, A. P. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança.* Cruz Quebrada: FMH Edições.

Batalha, A. & Xarez, L. (1999). *Sistemática da Dança I – Projeto Taxonómico.* Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Blom, L. A., & Chaplin, L. T. (1989). *The Intimate Act of Choreography.* London: Dance Books.

Bradley, K. & Szegda, M. (2006). "The dance of learning" em Spodck, B. & Saracho, Olivia. *Handbook of research of the education of young children.* 2nd edition. Mahwah, New Jersey: Erlbaum, 243-250.

Craft, A. (2004). "A Universalização da Criatividade" em Pinto, A. M., Conde, J., Conde, M. (2004). *Criatividade e Educação: Cadernos de Criatividade 5.* Lisboa. Publicação da Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade.

Damásio, A. (1995). *O Erro de Descartes*. Portugal: Publicações Europa América.

Damásio, A. (1999). *O Sentimento de Si*. Portugal: Publicações Europa América.

Fleith, D. S. & Alencar, E. M. L. (2003). "Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade" em *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Jan-Abr 2003, Vol. 19, n. 1, 001-008.

Fleith, D. S. & Alencar, E. M. L. (2005). "Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula" em *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 21, n. 1, 085-091.

Fonseca, A. (1994). *Personalidade, Projetos Vocacionais e Formação Pessoal e Social*. Porto: Porto Editora.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.

Gardner, H., Kornhaber, M. & Wake, W. (1996). *Intelligence: Multiple perspetives*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace.

Giguere, M. (2011). "Dancing Thoughts: an examination of children's cognition and creative process in dance" em *Research in Dance Education*, 12: 1, 5-28.

Gray, J. (1989). *Dance Instruction: Science Applied to the Art of Movement*. Champaign: Human Kinetics Books.

Keun L. & Hunt P. (2006). "Creative dance: Singapore children's creative thinking and problem-solving responses" em *Research in Dance Education*, 7: 01, 35-65.

Laban, R. (1963). *Modern educational dance*, London: Macdonald & Evans Ltd.

Laban, R. (1978). *Danza educativa moderna*. Buenos Aires: Piados.

Lobo, Y. & Wisler, A. (2006). "The Effects of a Creative Dance and Movement Program on the Social Competence of Head Start Preschoolers" em *Social Development*, 15(3); 501-519.

Lubart, T. (2007). "O ambiente e sua influência sobre a criatividade" em *Psicologia da criatividade*. Tradução Marcia Conceição Machado Morais. Capítulo 5. Porto Alegre: Artmed, 78-91.

Martínez, A. M. (2002). "A criatividade na escola: três direções de trabalho" em *Linhas Críticas*, 8, 189-206.

McFee, G. (1992). *Understanding dance*. London: Routledge.

McFee, G. (1994). *The Concept of Dance Education*. London: Routledge.

Miranda, L. & Almeida, L. (2008). "Estimular a criatividade: O programa de enriquecimento escolar "Odisseia"" em Morais, M. & Bahia, S. *Criatividade: Conceito, Necessidade e Intervenção*. Braga: Psiquilíbrios, 279-300.

Morais, M. & Azevedo, I. (2008). "Criatividade em contexto escolar: representações de professores dos Ensino Básico e Secundário" em Morais, M. & Bahia, S. *Criatividade: Conceito, Necessidade e Intervenção*. Braga: Psiquilíbrios, 157-196.

Morris, J. (2005). "Creativity and dance: A call for balance" em J. C. Kaufman, & J. Baer (Eds). *Creativity across domains: Faces of the muse*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 81-101.

Press, C. & Warburton, E. (2006). "Creativity in Dance Education" em L. Bresler (Ed.). *International handbook of research in arts education* (Springer). New York: Kluwer/Springer, 1273-88.

Ralph, B. (2010). "The Second UNESCO World Conference on Arts Education" em *Research in Dance Education*, 11(3), 239-250.

Read, H. (1958). *A Educação pela Arte* (1982). Tradução: Rabaça, A., Silva, T., Lisboa: Edições 70.

Rocha, M. (2004). "Porquê a Arte na Escola" em *Aprendizagens e Avaliação nas áreas artísticas. Educare Educere*, X (N.º especial). Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, 127-136.

Santos, A. (1989). *Mediações Artístico-Pedagógicas*. Biblioteca do Educador. Lisboa: Livros Horizonte.

Schneer, G. (1994). *Movement Improvisation – In the Words of a Teacher and her Students*. Estados Unidos: Human Kinetics.

Silva, T. (1981). *Sistema do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Smith-Autard, J. (1994). *The Art of Dance in Education*. London: A & C Black.

Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1999). "The concept of creativity: Prospects and paradigms" em R. J. Sternberg, *Creativity handbook*. Nova York: Cambridge University Press, 3-15.

VV AA (1991). "Educação pela Arte-Pensar o Futuro" em *Actas das comunicações apresentadas no Colóquio*, Lisboa: Acarte/Fundação Calouste Gulbenkian.

Wright, S. (2003). *Children meaning Making and the arts*. Australian Queensland University of Technology.

Proposta de um Triângulo (Re)Criador de uma Perspetiva Convergente de Ensino de Teatro

Revista Portuguesa
de Educação Artística

(Re)creative Triangle Proposal of a Convergent Theatrical Perspective of Drama Teaching

Rui Mimoso
Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia
ruimimo@gmail.com

RESUMO

As referências e os modelos que operam no nosso sistema educativo, no ensino do teatro, tais como as práticas teatrais existentes e o consequente entendimento do que é fazer teatro por parte de jovens estudantes, especialmente a partir do ensino secundário e universitário, estão bastante condicionados, quer a uma busca de uma satisfação pessoal ou de mero entretenimento, quer à revelação de um talento e, até, de uma ascensão à fama.

Paralelamente, deparamos com um sistema eclético de ensino de teatro em que se privilegia a existência de objetivos educacionais muito amplos que, por sua vez, transformam-se em justificações para uma pedagogia pouco eficaz e exploratória. Por conseguinte, em muitas situações, não se consegue desenvolver uma autoaprendizagem de ação no teatro de natureza (mais) orgânica, rigorosa e metódica como base de toda a criação artística, tornando-se, assim, mais autêntica e comprometida.

Pretende-se, assim, sugerir um triângulo (re)criador de uma perspetiva convergente de teatro de três autores europeus de teatro dos séculos XIX e XX: Stanislavski, Grotowski e Peter Brook, tendo como base princípios estéticos, técnicos e éticos, não como receitas de aplicação em contexto escolar, mas como possibilidades de atuação, em que as categorias da *disponibilidade*, da *concentração* e do *coletivo* são complementares na criação teatral de natureza orgânica, contrária aos modelos imitativos da arte de representar e consonantes com uma conceção despojada do teatro.

Palavras-chave: Teatro; Ensino; Educação; Ética, Estética, Disponibilidade.

ABSTRACT

The references and models that operate in our educational system, in what concerns theatre as a subject, such as the existent theatrical practices and their subsequent understanding of what making theatre by young students is, particularly from the secondary and university education, are extremely limited to conditions such as the search for personal satisfaction or mere entertainment, the revelation of talent or even the ascent to fame.

In parallel, one comes across an eclectic system of theatre teaching in which the emphasis is given to the existence of very broad educational goals, which, consecutively, become validations to an ineffective and exploratory pedagogy. Subsequently, in many situations, one cannot develop a more organic, rigorous and methodical self-learning of action in theatre as the basis for all artistic creation, making it therefore more authentic and committed.

One aims thus to suggest a (re)creative triangle of a convergent theatrical perspetive based on three European theatre authors from the 19th and 20th centuries: Stanislavski, Grotowski and Peter Brook, in which the aesthetical and ethical principles are seen not as recipes to apply in the school context, but as acting possibilities, where the categories of *availability*, of *focus* and of *collective* are complementary in the organically based theatrical creation, which is contrary to the imitative models of the art of acting and is in accordance with a plain conception of theatre.

Keywords: Theatre; Teaching; Education; Ethics; Aesthetic; Availability.

Introdução

Faz-se aparentemente bastante teatro, mas existe uma enorme lacuna no que se refere ao conhecimento das práticas teatrais e suas repercussões nas produções teatrais, quer escolares, quer universitárias, quer de estruturas amadoras. Este estado (des)comprometido com o teatro foi desde sempre uma questão controversa, no mundo artístico do ensino e da produção teatral. Esta tradição de indiferença relativamente ao teatro enquanto arte vai restringir as experiências no ensino superior, observando-se, ainda hoje, o que Touchard verificou noutro contexto:

> "[os alunos] sabiam o nome de um ou dois grandes artistas de quem eram mais ou menos admiradores, mas sua cultura teatral propriamente dita, permanecia deliberadamente nula, sem que mesmo o esnobismo os fizesse imaginar qualquer humilhação ou qualquer pesar (...)" (1978: 104).

Sobre esta questão, Roubine refere ainda que:

> "Da arte do ator, sabe-se muito e pouco. (...) No sonho coletivo, o monstro sagrado, a diva e depois a star vieram naturalmente substituir os deuses e as feiticeiras, as figuras e os mitos que não poderiam se adaptar aos tempos modernos. Falou-se muito, escreveu-se muito sobre os atores, mas raramente sobre a sua arte propriamente dita" (2002: 7).

É com maior incidência no ensino secundário e universitário que ainda se apresentam inúmeras formações iniciais de teatro para estudantes, com objetivos lineares, evocando receitas para ultrapassar obstáculos pessoais e, através disso, promover o desenvolvimento da autoestima e a noção no grupo, com o objetivo de desenvolver capacidades comunicativas e expressivas, e nas quais os participantes se inscrevem sempre com grande fascínio, desejando chegar a essa realidade humana ainda desconhecida. De início, encontram-se muito motivados, mas aguardam quase sempre com mais ansiedade a vertente prática do teatro, em detrimento da teoria. Posteriormente, deparam-se com grandes dificuldades em se comprometerem com eles próprios e com as práticas teatrais propostas num processo de hetero e auto-revelação no seio de um grupo.

É neste ciclo de uma busca de algo inovador, para se conhecerem melhor e se relacionarem melhor com os outros, que se criam expectativas relativamente a supostas propriedades do teatro, tais como: *desabrochar*, *acordar o bichinho do teatro* ou *despertar o artista que há em mim*.

Esta perspetiva difusa de teatro, por parte da grande maioria dos jovens estudantes de teatro, está, muito seguramente, relacionada com anteriores experiências escolares de teatro, em que prevalecem quase sempre as questões técnicas e estéticas, em detrimento da ética. Com efeito, aquilo a que eu designo como o *teatro do vale tudo*, e que se apresenta muitas vezes, nas escolas do ensino básico e secundário, mesmo após sucessivas reformas, ao nível de práticas teatrais, é um conjunto de contradições, quer em conceitos pedagógicos e artísticos, quer na permanente articulação das diversas expressões artísticas. Neste contexto, Fragateiro, considera que:

> "(...) no fundo, não sei se quando falamos da introdução das práticas artísticas no interior de uma estrutura, a escola, que é fechada, que compartimenta os saberes e os espaços, e onde não existem tempos de experimentação e de criação, estaremos a falar de uma possibilidade real ou de uma impossibilidade" (1996: 35).

O problema é que, para além do teatro ser mais do que meras capacidades comunicativas para a revelação de sentimentos aos outros, também os modelos e processos de ensino existentes na área do ensino de teatro são inadequados perante solicitações atuais de nível social, cultural e artístico. O caminho é linear, privilegiando *aqueles com mais jeito* e desprezando *aqueles que destoam em palco*. Melo salienta que:

> "A ideia reinante e generalizada sobre a educação artística no sistema escolar obrigatório é de que ela é academicamente uma área secundária, querendo com isso dizer que a prática artística, seja na vertente da criação seja na vertente de fruição, é uma questão de jeito e gosto, e só para alguns!" (2005: 13).

Simultaneamente, a influência da televisão, das telenovelas e dos programas de busca de talentos, que invadem em grande número a maioria dos lares portugueses, explica, com certeza, o uso tendencial de clichés na caracterização do teatro, por parte de jovens estudantes. No entanto, estou consciente de que esta forte presença virtual na vida de todos nós, indiscutivelmente, não conseguirá eliminar o teatro da corporalidade, dos sentidos em termos estéticos, técnicos e éticos, de um contato pessoal integralmente vivenciado, tal

como Artaud o designava:

> "Tudo o que tem uma densidade no espaço: movimentos, formas, cores, vibrações, atitudes, gritos... O destino da palavra do teatro é servir-se dela num sentido concreto e espacial, e na medida em que ela se combina com tudo o que o teatro contém de especial e de significação no domínio concreto" (Barbosa, 2003: 53).

Por isso mesmo, julgo que o teatro não deve ser a tentação da busca da fama, nem sequer um dever do entretenimento gratuito. É muito mais uma questão de opção de vida, com incidência em valores verdadeiramente artísticos, sociais e humanos. Neste sentido, de forma a reforçar a ideia deste triângulo recriador de uma forma de ser, estar e fazer teatro, ressalvo o que o próprio Stanislavski descreveu sobre a magia de fazer teatro, comparando-a com "um romance pedagógico, em que através da negação das falsas aparências e artifícios utilizados em palco, o teatro é o momento do encontro da verdade do ser humano" (Koudela, 2001: 146).

Nos últimos anos testemunhamos, algo surpreendidos, a existência de espetáculos esgotados com uma concetualização vazia de sentido e de trabalho, e sem uma consolidação estética, técnica e ética apresentável.

Simultaneamente, assistimos, com uma certa angústia, a salas de espetáculo vazias, com representações de peças de grande qualidade, nas quais o teatro ainda mantém o seu principal papel "(...) na luta pela consciencialização, pela sensibilização, pela elevação do gosto e do conhecimento. Em suma: da humanização..." (Guedes, 2011: 24).

Relativamente a este ponto de vista, que me inquieta pessoalmente, não posso deixar de considerar que a compreensão da visão teatral dos três mestres de teatro referidos, que dedicaram a sua vida a compreender, investigar e partilhar em que consiste exatamente fazer teatro, favorece uma frutífera complementaridade entre a teoria e a prática teatral, em que a presença ativa, o coletivo e a disponibilidade são condições para um teatro orgânico, mais próximo daquele que Guedes descreve acima.

Nesta forma de fazer teatro, todos os elementos do coletivo têm de se entregar livre e totalmente, porque não há a possibilidade da desconfiança, nem preocupações técnicas e estéticas associadas à minha imagem perante os outros – *É desta forma que se está disponível no teatro*.

A questão da disponibilidade

Nestes princípios basilares de uma ética, de uma estética e que também é de uma técnica estão pressupostos de um triângulo comprometedor de um teatro, que enquanto arte coletiva se faz com os outros e para os outros.

Implicam também que quem faz teatro deve estar na íntegra disponível como base da concretização das outras categorias da concentração e integração num coletivo. Por outras palavras, não estar disponível significa falta de comprometimento, falta de responsabilidade, falta de respeito e de confiança num coletivo. Ninguém consegue ser verdadeiro e, ao mesmo tempo, cocriador, corresponsável, tomar consciência individual, ou concentrar-se verdadeiramente – *sem estar disponível*. Ninguém consegue permanecer no espaço de criação teatral, em comunhão com o grupo, se, em primeiro lugar, não estiver totalmente disponível. A disponibilidade é, por isso mesmo, a faculdade de livremente dispor do que é seu e, ao mesmo tempo, estar pronto com a capacidade máxima de aceitação para qualquer coisa que nos seja solicitada, num processo de permanente (auto)vigilância e (auto)revelação, perante o grupo.

Para estes mestres de teatro, a criatividade do ator não resulta, por isso, da aquisição de técnicas ou truques de representação, mas da conceção e (re)nascimento de um novo ser, em que os sentimentos e emoções do ator são a sua principal matéria-prima.

É neste sentido que as práticas teatrais devem ser entendidas como um recurso vital, em que os objetivos primordiais são, entre outros, o encontro consigo mesmo e com o outro, sem juízos de valor, em detrimento de técnicas de imitação. Quando isto não acontece, "a maioria dos atores comete o erro de se preocupar com os resultados, e não com a própria ação" (Stanislavski, 1997: 49).

Contrariamente a esta visão tecnicista de teatro, a aplicação de exercícios com base numa técnica, que é simultaneamente uma ética e uma estética, assenta no princípio de que a criação interpretativa por parte de um ator parte sempre do zero, começando a dar vida a uma determinada personagem através do seu próprio interior. Só assim poderá levá-lo a uma representação autêntica, porque o que vemos é inédito, verdadeiro e sem truques.

O que acontece é que, cada vez mais, se assiste a peças de teatro com colocações de voz exageradas até ao histerismo

e explorações do corpo excessivamente esquematizadas, fora da sua própria organicidade. Esta questão de formação do ator é um processo muito complexo de pesquisa da própria estruturação gradual na adequação daquilo que se quer atingir, como diz Brook, ao falar da perda da magia do teatro atualmente:

> "Só o conseguiremos se provarmos que não há truques, que nada está escondido, abrindo as mãos e mostrando que não temos nada na manga. Nessa altura poderemos começar" (2008: 138).

As contradições atuais do teatro escolar

Desde muito cedo que as Ciências de Educação fazem parte das áreas científicas que se estenderam com maior evidência à Educação Artística e que, por essa mesma via, têm vindo a intervir e a influenciar significativamente o ensino do teatro, quer nas escolas do ensino básico e secundário quer nas universidades. Muitos dos princípios básicos que orientam a Educação atualmente já tinham sido abordados por Platão, quando defendeu que:

> "A Educação não deveria ser algo que se pudesse aprender, vinda do exterior, mas algo intrínseco à própria pessoa com capacidade interna e inata e que, por esta razão, só precisaria de ser orientada na direção certa" (Sousa, 2003: 17).

Atualmente, a Educação Artística e as Ciências da Educação são um palco de uma forte articulação com grande incidência ao nível didático e pedagógico do ensino em geral, contribuindo não só para a inovação educacional, como, em outros diversos campos de ação, com a oferta quer de clubes de teatro e atividades de enriquecimento curricular nas escolas, quer de licenciaturas em ensino e cursos superiores de especialização em Educação Artística, Educação Musical, Educação pela Arte e Educação Social.

É neste contexto que, no século XX, a maioria dos especialistas destas áreas defendem esta articulação, pelo seu caráter essencialmente lúdico. Instalava-se assim a união do Drama com a Educação. Esta articulação tem evoluído consoante as múltiplas correntes pedagógicas, fundamentadas nas teorias expressivas em que instinto, emoção e exteriorização eram os pontos fulcrais desta corrente do pensamento pedagógico e artístico.

Evidentemente que o estado do ensino de teatro no ensino secundário e universitário e o notável des(comprometimento) dos alunos no seu envolvimento com o teatro, só por si, não comprovam nem o uso de maneirismos, nem a alienação de discursos teatrais por parte de jovens estudantes. No entanto, ajudam a compreender os processos de aquisição de ideias pré-concebidas de estilos dramáticos, vivenciados nos primeiros anos de ensino, e esclarecem também as enormes expectativas e a forma desvinculada com o fenómeno teatro, quando chegam às primeiras aulas de teatro mais tarde.

Por um lado, uma das razões mais preponderantes para este facto é a falta de investigação numa perspetiva epistemológica das correntes teatrais, no sentido de sensibilizar ou promover um sentido mais crítico sobre o teatro nestes jovens em contexto escolar.

Só muito recentemente, em meados do século XX, é que começou a surgir documentação relacionada com práticas teatrais em forma de manuais e tratados, provenientes, na maioria das vezes, de encenadores e diretores artísticos, devido à sua posição privilegiada de observação na área do teatro (2002: 8). Por outro lado, a excessiva tentação de implementar um teor dinamizador, na qualidade de práticas teatrais, projetando-as na solução de problemas educacionais, comportamentais e motivacionais nas escolas, acabou por fazer prevalecer em excesso o sentido lúdico e animador desta disciplina.

Também é um facto que o teatro poderá ser projetado por uma via de ensino artístico, mais concreto nas suas práticas, transformando-se numa prática mais credível, que nem sempre incute prazer ou promove situações engraçadas. Mas para isso é exigido muito mais cumplicidade, presença ativa e sentido de vigilância sobre si próprio e sobre o coletivo. Martins reforça a ideia de que os jovens, estando inseridos num processo permanente de transformação, revelam condições indispensáveis para o seu desenvolvimento, e destaca que:

> "(...) Não teria sentido se falar de modificação do aluno se esta transformação não significasse, de algum modo, uma melhoria, um desenvolvimento das possibilidades, um caminho, para o aperfeiçoamento dessa pessoa em processo de autoconhecimento e de conhecimento do mundo" (2006: 10).

Outra das consequências desta inclusão educativa pouco refletida da disciplina de teatro nas escolas do Ensino Básico é que o seu próprio entendimento, por parte da comunidade

escolar, incluindo professores de outras áreas e dos órgãos de gestão, continua distorcido, perspetivando as práticas teatrais como mero enriquecimento ou entretenimento curricular para os alunos. Neste sentido, Lennhardt alertou assim para o ensino de teatro e a organização do ano letivo nas escolas:

> "Num grande número de casos, o único ritmo de avanço consiste em chegar, pelo caminho mais curto, ao objetivo previamente fixado do espetáculo de fim de ano. (...) Enquanto se pretender que as crianças digam palavras que não entendem e se confundir expressão dramática com domesticação de pequenos cabotinos, enquanto se der mais valor ao comovido prazer das mamãs, perante os seus rebentozinhos, (...) então não se deverá falar de expressão dramática ao serviço da criança e da pedagogia, mas sim de dramatização tranquilizante ao serviço do embrutecimento" (Faure e Lascar, 2000: 19-20).

Ignoram-se assim, por completo, as práticas teatrais como parte integrante da formação do indivíduo, pela sua vivência artística, mediante uma maior exigência e tomada de risco. Estes fatores proporcionam um desenvolvimento pessoal mais equilibrado dos jovens adolescentes, na construção de valores éticos e sociais num processo enriquecedor e de consciencialização do que efetivamente significa *ser, estar e aprender a fazer teatro*.

Princípios éticos,estéticos e técnicos de Stanislavski, Grotowski e Peter Brook

A perspetiva de teatro que aqui proponho vai ao encontro de uma conjugação de linhas estéticas, éticas e técnicas teatrais de Constantin Stanislavski, Jerzy Grotowski e Peter Brook, que, apesar de terem enveredado por estéticas e caminhos diferentes, relacionados com questões concetuais e culturais de épocas diferentes, apresentam princípios éticos idênticos e técnicas com alguma semelhança entre si.

Em primeiro lugar, é deveras importante realçar que todos eles consideram que o teatro deveria representar a Humanidade, enquanto criação artística comprometida, através uma forte presença coletiva e organicamente disponível. Brook chega a qualificar o teatro "como uma experiência, como uma arte sem categorias, com um ponto de partida, donde podemos sempre recomeçar – A vida" (2005: 7).

Grotowski, por sua vez, defendia que o teatro é uma forma de arte viva, porque está assente numa experiência única: a de contar uma história diante de um público. Este autor pressupunha já naquela época que o futuro do teatro teria obrigatoriamente de ser o de encontrar o significado original de um verdadeiro ritual, sem a necessidade de figurinos e cenários, efeitos de sonoplastia ou luzes (1975: 30).

Por sua vez, as teorias de Stanislavski debruçaram-se essencialmente sobre o trabalho direto com os atores, no sentido da sua própria procura de experiência emocional, a fim de moldar o seu papel ou a sua personagem, focalizando-se mais num método relativo ao processo de criação do ator e personagem.

No entanto, o ponto mais importante aqui a destacar, e comum a todos eles, é, sem dúvida, a aplicabilidade de uma ética implacável na forma de fazer e apresentar teatro, e que influenciou todo o século XX. Apesar de algumas divergências, todos convergem para o mesmo propósito fundamental na compreensão das categorias de *disponibilidade*, *concentração* e *coletivo*. Por isso, apresento por ordem cronológica uma visão sucinta das conceções teatrais destes três mestres de teatro:

Stanislavski (1863-1938)

Konstantin Stanislavski nasceu em Moscovo no seio de uma família abastada, em 1863. Aos catorze anos começou a tomar as primeiras notas de observação sobre a sua prática enquanto ator amador. Guinsburg menciona ainda que: "(...) foi o primeiro professor de arte dramática a abandonar os métodos da memorização superficial das falas e a exigir, antes de mais nada, uma técnica de interpretação baseada no aprofundamento subjetivo da personagem e das situações pela vivência do comediante" (2006: 36).

Possuidor de um espírito inovador, Stanislavski mostrou sempre interesse em encontrar formas teatrais empenhadas na representação da vida, mas relacionadas com o contexto cultural, social e psicológico do ator, criando, deste modo, a primeira sistematização do trabalho de ator. Segundo Dort, o sistema de Stanislavski centrava-se na passagem da condição de indivíduo absolutamente alienado à condição de homem inteiro (Rizzo, 2001: 122).

Foi a partir de 1898, no Teatro de Arte de Moscovo,

que desenvolveu o seu método ou sistema, através do qual tentou implementar alguns aspetos sobre a construção das personagens que estavam camufladas pelas intenções pouco verídicas dos atores da sua época. Nas correntes de teatro naturalista que predominava na Europa, principalmente em França e em Itália, as emoções eram quase sempre falsificadas porque não provinham do interior psíquico de cada ator.

Na prática, Stanislavski constituiu um método que permite ao ator chegar a esse interior psíquico. No entanto, é necessário referir que, para este autor, não existem aptidões naturais para ser ator, mas sim trabalho enquadrado por regras, técnicas e exercícios que sirvam de orientação e suporte à transmissão da verdade e da ação orgânica. De uma forma sucinta, com o seu sistema, ele propõe que se faça uma análise de todos os fatores emocionais e psicológicos que causam as ações da personagem, ou seja, as suas motivações intrínsecas. No fundo estabeleceu um método que sugere que o ator entre em contacto com seus próprios sentimentos, a fim de inspirar as suas personagens, de modo a que elas possam ter vida própria.

Nesta sequência de ideias, o ponto de partida do seu sistema passa inevitavelmente pelos exercícios de relaxamento e aquecimento, como uma forma indispensável de criação e libertação de tensões e pressões mentais. Esse estado não só facilita a reaprendizagem dos seus movimentos mais naturais e já esquecidos, como consequentemente também desenvolve a capacidade de observação, de aceitação e de disponibilidade de tudo ou de todos que o rodeiam. Claro que o seu trabalho também deu muita importância à concentração e à atenção, relacionadas com a presença ativa. Para ele, devem ser criadas duas dimensões que estão inseridas nestas duas áreas. Em primeiro lugar, o ator depara-se com uma dimensão interna que o faz concentrar-se na sua personagem, partindo daquilo a que designou de *página em branco*.

Segue-se uma outra dimensão que integra toda a área envolvente onde o ator representará. Defende, igualmente, que esta concentração só se transforma em presença ativa quando acompanhada de um grau elevado de disciplina e rigor físico e espiritual. Esta proposta, designada por ele de *trabalho sobre si próprio*, tem como base uma consciência da dupla natureza do ator.

De realçar também, neste parâmetro técnico e estético, a importância da ética do ator, na manifestação da sua generosidade, de forma a comungar as suas experiências e os seus sentimentos com uma revelação verdadeira, fora de uma imitação e em consonância com uma linha de ação contínua de exploração e criação teatral.

Grotowski (1933-1999)

Nasceu no sudoeste da Polónia, na cidade de Rzeszów, no ano de 1933. Posteriormente, durante os seus estudos superiores, quer em estudos teatrais, quer em direção de atores, cruzou-se com outros grandes nomes do teatro soviético. O próprio chegou a assumir indiscutivelmente a influência do trabalho do mestre russo, em relação à ação física do ator, apesar de admitir que as vias de exploração e pesquisa sistemática da arte do ator eram distintas.

Para Grotowski, os aspetos da criação teatral centram-se naquele que experimenta e produz e não na perceção daquele que dirige. Contudo, também existem semelhanças, quer ao nível da importância dos detalhes simples de representação teatral, quer em relação ao conceito *sagrado* de fazer teatro. Este mestre polaco entende que o teatro é um acontecimento especial, que acontece num determinando espaço de representação que relaciona o ator com o público, em que este último, mais do que entretido, é desafiado a pensar e a ser transformado pelo teatro.

Defendendo uma teoria teatral que ele mesmo definiu como *Teatro Pobre*, este diretor de teatro polaco dirigiu vários textos clássicos, dos quais se destacam *Fausto*, em 1963, e *Hamlet*, em 1964. Um ano mais tarde, fundou em Varsóvia o *Teatro de Laboratório*. Segundo Grotowski, o ator é matéria-prima para a construção da procura de uma cena, num processo profundo de confronto e autoconhecimento. Trabalhar sobre a vivência psíquica e corporal do ator para construção de uma determinada personagem ou ação significa trabalhar *sobre si mesmo*.

Todos os exercícios propostos por si eram de foro físico, vocal e mental. Não se trata de um treino que tem como finalidade ensinar as técnicas para chegar a uma personagem, mas sim de exercícios que ajudam o ator a eliminar todas as tensões, máscaras e barreiras que o impeçam de se mostrar como é.

Simultaneamente, Grotowski contraria a ideia estabelecida durante séculos de que o teatro possui conceitos estabelecidos e de que seria a síntese de várias artes criativas. Por conseguinte, o ator é o foco de atenção em cena, e para que

isso aconteça, o ator deve estar completamente disponível ao que lhe é proposto, sem nenhum interesse ou finalidade de reconhecimento ou prestígio. Tudo o que o ator faz em cena é como um ato público de confissão, de abertura do seu interior, em que se despe de todas as suas máscaras sociais e pessoais e se apresentam tal como é.

Além do mais, contrariamente a Stanislavski, que apresentou um método para dar respostas aos atores, para Grotowski a criação teatral exige a intervenção de todas as forças físicas e psíquicas do ator, cujo estado pressupõe íntegra *disponibilidade*, eliminando qualquer ação dinâmica e expressiva. Este ato culminante de disposição inativa foi designado por *via negativa*: o ator deve suprimir a questão *como devo fazer?* Que leva imediatamente ao acumular de estereótipos e clichés representativos, substituindo-a por outra – *o que é que eu não devo fazer?* (1975: 163-165).

Para Grotowski, esta conceção teatral, que admite a construção através da eliminação de trabalho sobre si mesmo, é um meio de se chegar a algo superior. Na relação com o corpo, pode perceber-se a valorização da construção de vínculos de sinceridade e de humildade que relacionam a interioridade e a exterioridade, como num ato solene de revelação (1975: 168). Pode mesmo dizer-se que, contrariamente aos outros dois autores europeus de teatro mencionados neste trabalho, Grotowski não centrou a sua pesquisa na encenação nem na direção de atores. Focalizou-se no encontro de um coletivo de atores que, ao aprofundarem a sua relação com o corpo e a mente, através de exercícios, libertavam bloqueios e resistências, necessários para a peça fundamental da criação teatral – *o ator*. Os exercícios propostos pela via de Grotowski são individuais e de grupo, em que o ator se encontra a si e se confronta com os outros em toda a sua pureza e nudez. Neste seguimento, o ator deve correr riscos e saber fracassar, visto que mostra aquilo que é, com os seus defeitos e virtudes. O ator, durante o seu processo criativo, também não deve sequer pensar no resultado final, muito menos se está a atuar bem ou mal.

O ator deve entregar-se sem receios e com amor total àquilo que se propõe fazer. Grotowski institui também, tal como Stanislavski, a importância da pesquisa rigorosa e metódica no teatro. Uma pesquisa que extrapola a técnica, que exige autodisciplina, autodeterminação, a quebra de paradigmas e a construção de novos valores.

Peter Brook (Nascido em 21.3.1925)

Peter Brook nasceu em Londres em 1925. Ao longo da sua carreira distinguiu-se em diferentes géneros – Teatro, Ópera, Cinema e Literatura. Uma das mudanças teóricas e práticas no teatro, sofridas no início do século XX, foi a inclusão da função de encenador na ação dramática entre atores e texto dramático. Foi neste papel da responsabilidade estética do espetáculo teatral que Brook mais se destacou, com a representação de grandes textos clássicos, sobretudo de Shakespeare (Vasques, 2003: 154).

Contrariamente a Grotowski, não pretendeu formar uma companhia de teatro que se limitasse a pesquisa em laboratórios. Sentia a necessidade de uma estrutura de outro tipo e, finalmente, em 1971, depois de inúmeras viagens de pesquisa, sobretudo pelos continentes asiático e africano, fundou em Paris um centro de pesquisa teatral. Com um forte caráter internacionalista, criou um centro de criação teatral – o Centre International de Création Théâtrale (CICT) – nos subúrbios de Paris. As suas produções destacam-se pelas suas pesquisas permanentemente atualizadas de aspetos culturais e integrativos, em busca do mínimo na compreensão teatral, quer em termos cenográficos, quer em relação ao trabalho do ator (estética), tendo em consideração a alegria e o prazer de brincar ao teatro (ética), estruturado em torno de um encenador-formador (técnica).

Tendo noção da simultaneidade entre a decadência e a plena evolução do teatro, a que ele chamou de *teatro aborrecido*, começou por questionar, com base nas suas experiências pessoais de criação, vários conceitos enraizados, como o de construção de personagem do próprio Stanislavski, pondo em causa o conceito de técnica do ator enquanto criador (Vasques, 2006: 54).

Apesar de seguir o mesmo sentido de rigor, de autodisciplina, do detalhe e de um aprofundado sentido do coletivo de Stanislavski, Brook apresenta-nos uma definição muito mais simples de teatro: "(...) alguém atravessa um espaço vazio, enquanto outro observa e nada mais é necessário para que ocorra uma ação teatral" (2008: 7). Faz-nos, assim, lembrar que o teatro tem a particularidade de ser feito e apresentado por pessoas, com um único meio de que dispõem – a sua humanidade. E assim sendo, por sua própria natureza, é composta por todos os elementos que dele advém, os puros

e os impuros, os bons e os maus, os que aceitamos e os que não aceitamos em nós próprios (Brook, 2005: 40).

Como que um ensinamento holístico, Brook levanta a questão de um preenchimento de um espaço vazio, com franca disponibilidade e o mais verdadeiro possível. Atravessar esse espaço sem fazer e imaginar nada. Por vezes basta ficar imóvel, escutar, refletir, responder com os sentidos, dando um caráter verídico a uma determinada personagem, como ele próprio incita: "o vazio no teatro permite à imaginação encher os buracos. De maneira aparentemente paradoxal, quanto menos lhe damos mais satisfeita fica" (1993: 38).

Tal como Grotowski, considerando o teatro pobre do ponto de vista da encenação, aposta numa linguagem despojada e simples, em que se possa integrar várias culturas ao mesmo tempo e em que não sejam necessários muitos cenários e adereços excêntricos. É, assim, o mestre do *despojamento teatral*. De facto, na sua obra fundamental, Brook deixa claro que a base de construção do ato teatral é sempre essa:

> "Se concebermos automaticamente a ideia de que para fazer teatro é preciso começar por uma cena, por uma peça, por uma encenação, cenários, a luz, a música, sofás... Se tomamos isso como uma evidência, optamos por um caminho errado. (...) para fazer teatro só precisamos duma coisa: a matéria humana. Isso não significa que o resto não tenha importância, mas não é a matéria principal." (1993: 22).

Tal como Stanislasvki e Grotowski, a base desta forma de fazer teatro convenciona a humildade dos atores na aceitação do outro, enquanto igual a si mesmo, bem como uma grande autodisciplina na sua aprendizagem metódica e coerente, estimulando agradáveis consequências no aprofundamento da interpretação e da encenação realista até aos dias de hoje.

Finalmente, acresce a pertinência de reconsiderar, mais uma vez, os princípios estéticos, éticos e técnicos de Stanislavski e Grotowski, que para alguns céticos se encontram já desatualizados. Provavelmente, também tantos outros permanecem desconfiados da simplicidade do teatro vazio de Peter Brook, que teima em permanecer vivo na atualidade. A verdade é que estes verdadeiros centros de pesquisa teatral, como o de Stanislavski na Rússia, o de Grotowski na Polónia e o de Brook em França, têm dado repostas decisivas às exigências e condições da sociedade da sua época (Vasques, 2003: 158).

Considerações Finais

Os princípios estéticos, éticos e técnicos referenciados neste trabalho pressupõem práticas teatrais assentes numa forte presença ativa, a partir de um estado de total disponibilidade, inserido num coletivo que atinja um considerável grau de organicidade. Quando isso não acontece, todo o processo de constituição do grupo pode tornar-se impraticável e o teatro, por sua vez, insuportável.

Durante o processo de criação teatral, quer na experimentação de práticas teatrais, quer até mesmo ao longo de espetáculos de teatro, se for caso disso, ao ator é exigido um grau total de concentração, física e mental.

Este estado criador, traduzido numa consciente presença ativa e criativa, não deve começar somente antes de alguém pisar o palco. Tal como um instrumento precisa de ser afinado, do mesmo modo, todos os exercícios de teatro colocam à prova essa mesma concentração, que não é possível atingir integralmente sem uma especial atenção à ação associada a uma atitude de disponibilidade para a exploração teatral.

Este processo de experimentação exige também grande rigor e disciplina interior, porque ensina que não se consegue entrar num estado de criação artística sem primeiro encontrá-la dentro de si, por via de uma forte presença ativa, através da concentração e do controle da respiração. Como enfatiza Freitas, ao referir que o teatro "implica uma permanente vigilância e disponibilidade, um estar sempre a começar do principio, a percorrer caminhos desconhecidos de autoconhecimento e de relacionamento (...)" (2009: s/p).

Não é mentira que o teatro proporciona um conhecimento mais acutilante de nós próprios. No entanto, o surgimento de medos e consequente racionalização antes dos exercícios, com receio de que as "máscaras" caiam, e deixem à vista suas angústias e fraquezas, defeitos e manias, etc., são uma constante e próprios do ser humano. Mota descreve esta constelação, num dos exercícios com os seus alunos: "Deixar cair as máscaras, é deixar cair o essencial, ou seja, 'tornar visível o invisível'" (Vasques, 2006: 40).

O próprio Stanislavski defende que o ator tem de se virar para todos os seus elementos interiores, como um pianista se vira para o piano e um pintor para a sua tela e tintas, correndo o risco, se não o fizer, de parecer uma casca oca, quando entrar em cena (2003: 311-313).

O caminho percorrido por mim, como professor de teatro

nos três graus de ensino e de encenador de grupos de teatro amador, tem-me revelado que os alunos não só utilizam conceitos de teatro com uma abrangência demasiadamente ampla e inflacionada, como também distorcida. Confundem disponibilidade para o teatro com desenvolvimento da comunicabilidade, desinibição com experiências felizes, e na sua grande maioria têm dificuldade em lidar com o silêncio. Nestas alturas, a espreitadela para fora da ação a decorrer durante os ensaios é inevitável.

Ainda na componente prática, nomeadamente nos exercícios de improvisação, surge com grande frequência a ausência do *mergulho* necessário, com pouca autenticidade para interagir com o outro. Os alunos optam assim, pelo caminho mais fácil, e com experiências à flor da pele, com cópias imediatas de estilos alheios ou outros maneirismos já conhecidos, ou seja, também com a aplicação de estereótipos. À medida que a experimentação dos exercícios de teatro vai exigindo mais deles, vão perdendo a força criadora de um caminho com maior autenticidade e envolvimento humano.

Confundem não só a sinergia da realização dos aquecimentos com um forte *sentimento do coletivo*, como também uma determinada capacidade de reação ativa e criativa num determinado momento dos exercícios com uma franca *disponibilidade* para fazer teatro.

Por último, em relação à perceção do *coletivo* apreendido, fica-me a certeza de que o forte sentimento de grupo é proveniente sobretudo da forte socialização, escolar e académica que o teor prático desta disciplina proporciona – e da criação de subgrupos noutras atividades escolares, universitárias e culturais do foro de dinamização artística, que os cursos de Educação Artística pressupõem. No entanto, na sua generalidade, demonstram ter entendido que estar num espaço de criação artística implica uma consideração muito maior pelos atores.

A importância destas questões elevam-se ainda mais quando se verifica, de uma forma geral, que a investigação científica na área do teatro ainda corresponde muito à consecução de contributos, tantas vezes abstratos, para os processos educativos, vagamente referidos ao "desenvolvimento da criança" e ao apoio "a inovações curriculares" de diversas disciplinas, no ensino básico e secundário. Rejeitam-se, deste modo, os verdadeiros vínculos com a simplicidade de um processo livre de criação teatral e uma perspetiva de entendimento do teatro que vá ao encontro de necessidades artísticas, cívicas e sociais dos próprios alunos.

Por estes motivos, tenho a consciência de que há ainda um longo trajeto a percorrer para que o ensino de teatro se afirme como uma área prestigiante e autónoma em todos os ciclos de ensino do nosso sistema educativo, e consequentemente mais valorizada pela sociedade.

Deste modo, também espero que este trabalho interfira de modo mobilizador, desencadeando outros pontos de investigação de interesse educativo ou mesmo na formação de atores em contextos amadores e profissionais, intercetando assim o isolamento do conhecimento cultural, tão próprio ainda da área do teatro, dando continuidade a este campo – complementaridade do *ensinar-investigar*.

Referências Bibliográficas

AA VV (1996). *Ensino Artístico*. Coleção Cadernos Pedagógicos. N.º 7. 2.ª Edição. Porto: Asa Editores.

AA VV (2000). *A Educação Artística e a Promoção das Artes, na Perspetiva das políticas públicas*. Lisboa: Editorial do Ministério da Cultura.

Barbosa, Pedro (2003). *Teoria do teatro moderno – A hora zero*. 2.ª Edição. Porto: Edições Afrontamento.

Brook, Peter (1993). *O diabo é o aborrecimento: conversas sobre Teatro*. 1.ª Edição. Porto: Edições Asa.

Brook, Peter (2005). *A Porta Aberta. Reflexões sobre a interpretação e o Teatro*. 4.ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Brook, Peter (2008). *O Espaço Vazio*. 1.ª Edição portuguesa. Lisboa: Orfeu Negro.

Faure, Gérard e Lascar, Serge (2000). *O Jogo Dramático na Escola Primária*. Temas Pedagógicos. 2.ª Edição. Lisboa: Editora Estampa.

Fragateiro, Carlos (1996). "Teatro e Educação ou a emergência de um novo paradigma" em AA VV *Ensino Artístico*. Coleção Cadernos Pedagógicos. N.º 7. 2.ª Edição. Porto: Asa Editores.

Freitas, Manuela (2009). *O teatro e a televisão*. Disponível em: www.passapalavra.info/?p=936 (consultado em 8 de março de 2009).

Guedes, Castro (2011). *Do outro lado da máscara – Ensaios teatrais politicamente incorretos*. 1.ª Edição. Leça da Palmeira: Letras e Coisas.

Grotowski, Jerzy (1975). *Para um Teatro Pobre*, Lisboa: Forja.

Guinsburg, Jacó (2006). *Stanislavski e o Teatro de Arte de Moscou – Do realismo externo ao tchekhovismo*. Coleção debates. São Paulo: Perspetiva.

Koudela, I. D. (2001). *Jogos teatrais*. Coleção debates. São Paulo: Perspetiva.

Martins, Guaraci da Silva Lopes (2006). "O Ensino de Teatro – Para além de um mero entretenimento" em *R.cient.*/FAP, Curitiba, v. 1, p., jan./dez. – Disponível em: www.fapr.br/Revista/PDF/GUARACI_DA_SILVA_LOPES_MATINS.PDF. (consultado em 8 de março de 2009).

Melo, M. C. (2005). *A Expressão Dramática: À procura de percursos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Rizzo, E. P. (2001). *Ator e Estranhamento – Brecht e Stanislavski, segundo Kusnet*. São Paulo: Editora Senac.

Roubine, J. J. (2002). *A Arte do Ator*. Coleção Cultura Contemporânea. Nr. 5. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação. Bases Psicopedagógicas*. Volume I. Instituto-Piaget. Lisboa: Stória Editores.

Stanislavski, Constantin (1997). *Manual do Ator*. 2.ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Stanislavski, Constantin (2003). *A preparação do ator*. 19.ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Touchard, P. A. (1978). *Dionisio – Apologia do Teatro. O Amador de Teatro ou A regra do jogo*. Colaboração da Universidade de São Paulo: Editora Cultrix.

Vasques, Eugénia (2003). *O que é Teatro*. 1.ª Edição. Quimera Editores.

Vasques, Eugénia (2006). *João Mota, o Pedagogo Teatral – Metodologia e Criação*. Lisboa: Instituto Politécnico/ Edições Colibri.

Contributo para a História do Teatro Escolar no Funchal: O Liceu Nacional do Funchal (1931-1963)

Contribution for the History of the School Theater at Funchal: The Liceu Nacional do Funchal (1931-1963)

Bruno Abreu Costa
Centro de História da Sociedade e da Cultura
Universidade de Coimbra
brunoacosta@portugalmail.pt

RESUMO

Este artigo[1] propõe tratar o teatro, em contexto escolar, durante o período do Estado Novo. Partimos dos Anuários do Liceu de Jaime Moniz, depois designado de Liceu Nacional do Funchal, e tivemos como limites temporais os mesmos que os Anuários apresentam: 1931-1963. Para esta análise, começámos por tentar compreender a importância e as características do teatro no regime ditatorial. Rapidamente, focamos o nosso estudo nas diversas artes e momentos de apresentação das mesmas, tais como as aulas de canto coral e as "Horas da Arte". Após estes temas, estudámos o teatro escolar. Principiámos com uma análise sobre o teatro como método de aprendizagem, para depois abordar as várias representações realizadas no Liceu. De uma forma quase descritiva, mas não exaustiva, expusemos os principais momentos de apresentação das peças teatrais e as suas mais diversas características.

Palavras-chave: Liceu Nacional do Funchal; Estado Novo; Teatro Escolar; Horas da Arte; Récitas Liceais.

ABSTRACT

This article's purpose is the study of Theater in a school context, during the "Estado Novo", in Portugal. Our main sources were the yearbooks from 1931 till 1963, produced by "Liceu Nacional do Funchal", which was the high school's designation at that time. In order to do this article we began by studying the importance of theater and some of its characteristics, in that period of time. Then, we focused on the Arts, in this specific high school, analyzing the different moments of the presentation of its various arts, like the School Choir and "Horas da Arte". Afterwards we centered in analyzing the recitals of the "Liceu", in a non-extended study, but referring its main singularities. We ended by presenting a chart of all the plays represented in that specific period of time and place.

Keywords: "Liceu Nacional do Funchal"; "Estado Novo"; Theater in school; "Horas da Arte"; School recital.

1 Gostaríamos de deixar, aqui expresso, os nossos agradecimentos à Professora Fernanda Freitas, pois, sem ela, este estudo não seria possível. A ela o nosso bem-haja.

Introdução

Um teatro amado e odiado. Melhor, um teatro imprescindível e temido. É esta a postura do Estado Novo perante as representações teatrais. Mobilizemos argumentos para compreender esta dicotomia constante. Um governo recente procura, tal como todos os outros nesta condição, manter-se no poder. Tal desejo é ainda mais urgente, num regime ditatorial, em que a necessidade do apoio das camadas populares é primordial. A procura dum ideal em unanimidade com a maior camada da sociedade portuguesa passa pelo reconhecimento do que o povo aprecia. E o povo nunca rejeitou um bom espetáculo. A presença das artes, neste novo regime, é detetada logo na Constituição portuguesa de 1933, cujo artigo 43º afirma que as artes deveriam ser auxiliadas e incitadas.

No que concerne ao teatro, o Estado Novo procurou fomentar a representação através da atribuição de prémios literários, os designados Prémios "Gil Vicente", atribuídos pelo Secretariado da Propaganda Nacional (SPN) e pelo Secretariado Nacional da Informação, Cultura Popular e Turismo (SNI), pela criação da companhia de Ballet Verde Gaio, pelo apoio à companhia teatral Rey Colaço/Robles Monteiro e, finalmente, pela criação do "Teatro do Povo". Um espetáculo representado pelo povo, para o povo, com personagens e cenários populares, ilustrativo, pois, da ideologia ruralista de Salazar. Mais, diz-nos António Ferro que o "Teatro do Povo" consistia "numa tentativa modesta e sã que tem como objetivo principal espalhar um pouco de ensinamento, alegria e poesia pelas aldeias e lugarejos da nossa terra, pelas romarias, que são as grandes receções do povo, pelas cidades escondidas e solitárias" (*apud* Neto, 2001: 126). Um teatro feito para disseminar junto das camadas populares a visão de Salazar sobre o povo.

Apesar de tudo, não nos estranha a suspeição do regime perante a apresentação de peças teatrais, pois o teatro era, e ainda é, um espaço privilegiado para a reflexão sobre os costumes, para a crítica política e para o ajuntamento populacional. Não será o teatro de revista, tão vigoroso neste período, um símbolo do que acabamos de referir?

O sentimento de receio traz a necessidade de cerceamento. Desde 1927, com a instituição da Inspeção Geral de Espetáculos[2], está implementando o policiamento às peças de teatro cujo conteúdo não se coadunava com as ideias do regime. A 28 de julho de 1936 esse controlo é incrementado com a publicação de uma circular prevendo que os ensaios de uma peça de teatro só deveriam ocorrer depois do texto ser aprovado pela Inspeção de Espetáculos (*apud* Neto, 2001: 128). Outras formas de o refrear foram de índole financeira: o Fundo de Teatro, debilitado desde a sua constituição, procurava incentivar o teatro de revista, mas o seu orçamento iria para onde o Conselho Teatral, órgão de decisão presidido pelo SPN, resolvesse. Por último, teremos de referir o preço dos bilhetes, exorbitante, que iria resultar na não frequência dos espetáculos pelas camadas inferiores da sociedade, ficando estes, assim, reservados aos burgueses.

Palco de costumes, *mimesis* da vida quotidiana. Era este o tipo de espetáculos que o Estado Novo pretendia apresentar, propagando a sua ideologia, o seu conceito de "cultura oficial". Sinteticamente: um nacionalismo baseado numa história, quase romanceada, do país, preconizando o seu destino providencialista e colonizador, recheada de nautas e heróis guerreiros. Uma sociedade corporativa. Uma "sacralização de uma «*aurea mediocritas*» ruralizante" (Rosas, 1998: 259). Enfim, uma humilde arte de viver, que era transposta para peças de teatro idênticas umas às outras. Tal como nos diz Jorge de Sena: "única peça [...] com sempre o mesmo cenário, as mesmas deixas de patriotismo de coreto e de moral de sacristia" (*apud* Santos, 2001: 108). Peças onde atuava o regionalismo, a vida rural, a história providencialista, os nautas, os santos, os heróis, esboçando críticas inofensivas ao regime.

Esta seria uma cultura integrada no regime. Transcrevemos o artigo 43º §2 da Constituição de 1933 para podermos compreender o cerceamento às artes e a necessidade de se coadunar com a ideologia do Estado Novo: "As artes e as ciências serão fomentadas e protegidas no seu desenvolvimento, ensino e propagada, desde que sejam respeitadas a Constituição, a hierarquia e a acção coordenadora do Estado". Podemos extrapolar e dizer: far-se-ia teatro quando e sobre o que o Estado quisesse.

Novamente insistimos: uma cultura integrada no regime. Como constatou Sérgio Neto, "as obras premiadas, mais do que apologéticas, antes, se integravam nos princípios propugnados pelo Estado Novo, numa toada conformista" (Neto, 2001: 119). Situação que se alastrava além do Prémio "Gil Vicente". "Os prémios literários seriam, pois, distribuídos a obras e escritores que se integrassem no regime, ou seja, que estivessem de acordo com a consciência corporativista

2 Consulte-se o *Diário da República*, de 6 de maio de 1927, decreto nº 13:564.

da conciliação de classes, com o nacionalismo, com o imperialismo colonial, com a divisa «Deus, Pátria, Família»" (Torgal, 2009: 127).

Por tudo isto, o 25 de Abril de 1974 foi, para Carlos Porto, "como um acordar em terra firme após um longo naufrágio (...) o reencontro da luz após anos de escuridão" (*apud* Santos, 2001: 101).

É nosso desígnio dar a conhecer as artes, realizadas no Liceu Nacional do Funchal[3], através das informações presentes nos seus Anuários, entre os anos de 1931 e 1963. E, num último ponto, chamaremos ao palco o teatro escolar, reportando-nos às peças apresentadas e a algumas das suas características.

Limitamo-nos a analisar os Anuários do Liceu Nacional do Funchal, hoje Escola Secundária de Jaime Moniz, por acharmos que as suas informações permitem reconstruir – em traços gerais – o quotidiano da vivência escolar, no período do Estado Novo. Outras fontes poderiam completar esta pesquisa, tais como os cadernos de "Actas de Sessões Solenes, Festividades e Conferências", pertencente ao fundo da referida instituição conservados no Arquivo Regional da Madeira, ou os periódicos funchalenses deste período. Fontes complementares para este estudo, fundamentais para outros.

As Artes no Liceu Nacional do Funchal

O teatro não foi a única arte a ser executada no Liceu do Funchal. Muitas outras fazem parte da sua história. E só compreendendo a forma como algumas delas se desenvolveram é que iremos desembocar no teatro escolar.

Comecemos com as aulas de canto coral. Estas faziam parte do currículo escolar desde 1870 (Correia, 2005: 489). No entanto, até 1900, não foram lecionadas no Liceu, facto que é comprovado pela ausência de matrículas nesta disciplina[4]. Três décadas depois, porém, já encontramos referência ao professor – o Capitão Gustavo Augusto Coelho – e às referidas aulas. A disciplina de canto coral irá manter-se até à data final do nosso estudo, 1963, sendo que ainda ao ano letivo de 1936/37 apenas era lecionada até à quinta classe. Após esse ano, a frequência era deveras irregular. Em alguns anos poderia ir até ao sétimo ano, em outros ao sexto, e, por vezes, intercalava entre estes dois.

Em relação ao espaço em que esta disciplina era lecionada, detetamos dificuldades em 1931 – "as aulas de canto geral continuaram a ressentir-se muito da má instalação do liceu, por não haver para elas uma sala especial" (*Anuário*, 1931/32: 37[5]). Tal situação foi resolvida com a construção do novo edifício – em 1942 – e a criação de uma sala especial para canto coral. Até 1948/49, foi unicamente o Capitão Gustavo Coelho a encarregar-se destas aulas, passando a dividir a sua lecionação em 1949 com Vera Teles. Gustavo Coelho estava ainda encarregado de dirigir o Orfeão e a orquestra escolar quando esta era requisitada, terminando as suas funções no ano letivo de 1951/52. Nesse mesmo ano, processou-se a divisão das turmas em masculinas e femininas, ficando o professor com os alunos e a professora com as alunas, tal como previa a regulamentação feita pelo Estado Novo. Outros professores passaram pelo quadro do Liceu, de entre os quais queremos destacar Adília do Céu Aires Miranda, que mais tarde dará apoio na realização de diversas peças de teatro, ficando ao serviço desde 1950/51 até 1958/59.

Já aqui referimos o Orfeão Académico. A primeira questão que colocamos prende-se com a capacidade de entender se este seria um agrupamento interno ou externo à escola. Pensamos que seria interno, devido às múltiplas ligações que o Orfeão e a escola possuíam. O Orfeão atuava no início e no fim do ano letivo e em todas as sessões, mais ou menos formais, que ocorriam no contexto escolar. Cantava, a uma, duas ou várias vozes, normalmente acompanhado por uma banda, músicas de cariz popular ou, como acontecia regularmente, o Hino Nacional. Encontrava-se dividido em maior ou menor – pelo menos a partir de 1936 – e masculino e feminino – desde 1950 –, fazendo este último parte da Mocidade Portuguesa Feminina (MPF). Não duvidamos da existência de diferenças, mas como estudos a seu respeito ainda se encontram por fazer, não poderemos tecer qualquer comentário sobre o que distinguia estes orfeões.

Na grande maioria das vezes, o Orfeão Académico atuava nas "Sessões Camonianas" e no "Dia de Portugal". Enquanto as primeiras realçavam a importância de Luís Vaz de Camões, na criação da identidade histórica do povo português, as segundas procuravam comemorar o país em que se vivia. As semelhanças nas celebrações são evidentes. A atuação do Orfeão, aquando das "Sessões Camonianas" consistia na

3 Reconhecemos as alterações de designação da referida escola. Desde 1919, designada de Liceu Central de Jaime Moniz, até à década de 1940, passando a designar-se de Liceu Nacional do Funchal. Pela maior abrangência temporal deste último nome foi, assim, utilizado, uniformemente, para designar esta instituição escolar.

4 Agradecemos ao Professor Hélder Teixeira esta informação.

5 Por acharmos que o leitor encontraria mais facilmente, desta forma, a informação pretendida, decidimos colocar o título do livro em detrimento do seu organizador, Ângelo Augusto da Silva.

entoação de alguns poemas musicados, do hino nacional ou de hinos especialmente criados para o acontecimento[6]. Já as do "Dia de Portugal", iniciadas a partir do ano letivo de 1956/57[7], principiavam com uma palestra a que se seguia uma atuação do grupo coral[8] ou uma representação teatral – tal como em 1958/59 e 1961/62 –, encerrando com o entoar do Hino Nacional.

Não foram esquecidas a cinefilia e as artes plásticas. Desde 1934, o Liceu promovia a projeção de filmes, tanto estrangeiros como nacionais. Observe-se que, até 1960, o aparelho, os filmes e o espaço eram cedidos ao Liceu, até ao momento em que foi adquirido um projetor H.S.M. e alguns filmes. Passavam-se filmes de cariz científicos, nomeadamente sobre biologia, mas eram principalmente os de temática geográfica e cultural aqueles que eram pedidos para serem projetados. Na "Semana das Colónias", era certo haver uma sessão de cinema sobre o país – uma região em particular – ou relativa ao espaço colonial.

No que respeita às artes plásticas, elas tinham a sua expressão na exposição anual de trabalhos manuais. Inaugurada com a atuação do Orfeão ou do grupo coral da escola, começou por ter lugar no recinto escolar. Mas, a partir de 1953, passou a desenrolar-se no "Salão de Educação Estética", da Mocidade Portuguesa.

Outra estrutura importante para a apresentação das artes no Liceu Nacional do Funchal foram as "Horas da Arte". Promovidas por William Clode, na altura médico interino da escola, consistiam na apresentação de um espetáculo. Deparamo-nos, frequentemente, com a atuação de um grupo musical convidado, composto, por diversas vezes, por piano, violino e violoncelo; mas em outras situações apresentaram-se danças populares ou antigas. A 1 de dezembro de 1950, todos os alunos do sétimo ano, vestidos a rigor pela professora Judite Moniz, apresentaram oito danças, acompanhadas pela orquestra dirigida por Gustavo Coelho, tendo sido ensaiadas por Henrique Martins, um "amador". Nesse mesmo ano, a 23 de maio, realizou-se outra "Hora da Arte", desta vez com a execução de 13 quadros vivos. Os alunos figuravam como as personagens dos quadros, sendo acompanhados por música e pelas explicações de William Clode. Muitos dos quadros eram portugueses, mas também surgiam estrangeiros. Estas "Horas" eram apresentações descontinuadas, não sendo executadas anualmente, e dependiam muito da presença de artistas estrangeiros na região.

Ao longo do período percorrido encontramos ainda diversas festas de encerramento e de abertura do ano escolar, comemorações, sessões e saraus musicais e literários e tantos outros eventos, nos quais alunos, professores e convidados se mostravam versados nas mais diversas artes, entretendo um público composto por pequenos e graúdos.

O Teatro na Escola

O teatro, enquanto presença nos *curricula* portugueses, dedicando-se a este uma determinada carga horária semanal, é uma invenção do regime democrático saído da Revolução de 1974. A esta atividade juntam-se a criação de grupos de teatro, com sessões extracurriculares, e organismos supraregionais, tais como os Encontros de Teatro na Escola (ETE) e o projeto cultural PANOS – palcos novos, palavras novas. Dois projetos, o primeiro mais antigo e o segundo mais recente, que conjugam a apresentação de representações teatrais de um número reduzido de grupos de teatro escolar do país.

Conseguiríamos colocar um ponto primordial no teatro escolar, no que diz respeito à declamação como exercício pelos alunos, em 1870, fazendo parte da disciplina de Língua Portuguesa a recitação de textos em prosa e em verso (Correia, 2005: 489).

Quase seria necessário fazer uma apologia do teatro escolar, cujas características educativas e comunicativas permitem a todos os alunos desenvolverem-se, nas mais diversas áreas. Diz-nos Tito Amorim: "O teatro, como forma privilegiada de comunicar e refletir, sempre foi, desde há muito, utilizado pelos docentes nas escolas para motivar ou proporcionar momentos especiais na actividade discente e docente, enquanto passatempo, actividade lúdica ou didáctica. A componente didáctica era, nos anos do fascismo e da ditadura, aquela que era favorecida" (Amorim, 1995: 13).

Além do lazer, outras componentes educativas são atribuídas à frequência de um grupo teatral. Para começar, funciona como elemento de auxílio nas disciplinas de História e de Línguas. Permite obter conhecimentos a nível da dicção, entoação e colocação de voz, bem como aumentar o nível da capacidade de diálogo e argumentação. Estas têm sido características que os professores detetaram nos seus

6 Tal como em 1936/37, cantando um hino original composto de várias instâncias dos *Lusíadas*.

7 O "Dia de Portugal" representa a continuação das "Sessões Camonianas", pois, após a sua instituição, estas sessões deixam de ocorrer, transferindo-se as suas atividades, como palestras e diversas atuações, para o "Dia de Portugal".

8 Este grupo coral, tal como nas "Sessões Camoneanas", interpretava vários poemas musicados.

alunos que fizeram teatro (Santana, 1972: 25). Mais ainda: o teatro serve como catalisador da espontaneidade, da criatividade, da imaginação. Ajuda a lidar com o pré-conceito e a moldá-lo no momento de criar uma personagem. A estruturação de um grupo e a necessidade da interligação entre os diversos papéis, devido às relações entre as várias personagens, implica uma colaboração de todos os membros do grupo, reduzindo a competitividade abusiva, o egocentrismo e o isolamento. Por isso mesmo, promove o conceito de "nós", em detrimento do "eu". Também ao teatro escolar "compete prepará-los [os espectadores], criar-lhes o gosto pela atividade cénica, ensiná-los a ver, assistir, aplaudir" (Santana, 1972: 36).

Apesar de tudo, "o objetivo, nunca é demais repeti-lo, não é formar actores ou técnicos de teatro, mas sim consolidar processos de crescimento e maturação, desbloquear iniciativas criativas e fomentar o gosto pelas atividades artísticas nas suas várias modalidades" (Amorim, 1995: 52).

Teatro Escolar no Liceu

Como já foi referido, consideramos que a recitação de vários textos, de forma dramatizada, patenteia os primórdios da representação teatral nas escolas. No Liceu Nacional do Funchal, desde 1936, na "Festa das Solidárias da Primeira Classe", realizada a 9 de junho, recitaram-se diversos textos. O ano de 1937/38, por seu turno, marca os primórdios das récitas liceais. Novamente no âmbito da "Festa das Solidárias da Primeira Classe", que adquiriu esse nome pela sua vertente altruísta[9], foram realizados espetáculos que se tornaram autênticos incentivadores da atividade teatral na escola. Neste ano, a 4 de junho, foi recitado o poema *A Lenda das Margaridas*, pela aluna Irene de Castro, e foi representada uma pequena peça musicada, *Maria da Praça*, da autoria de Alice Ogando, interpretada pelas alunas do primeiro ano.

Só após a deslocação para o novo edifício, em 1942, e, provavelmente, pela maior facilidade na realização de espetáculos que ele permitia, devido à existência de um ginásio que podia ser usado para esse efeito, reaparecem as representações teatrais. O reitor, Ângelo Augusto da Silva, no ano de 1943, menciona anteriores peças teatrais ao afirmar: "a exemplo do sucedido nos anos anteriores, promoveu-se a realização de uma récita com a dupla finalidade de interessar e educar os alunos e de conseguir-se receitas para o Centro nº 3 da MP" (*Anuário*, 1943/44: 64). No entanto, ao consultar os Anuários de anos anteriores não encontrámos referências a essas representações. A peça desse ano letivo, apresentada a 12 de fevereiro de 1944 e repetida por duas vezes, no Teatro Municipal "Baltasar Dias", esteve a cargo do vice-reitor, Lúcio de Miranda, que coordenou professores e alunos para a realização da opereta *A Leiteira de Entre Arroios*, com arranjo dos professores José Belchior e Gustavo Coelho. Após a peça, representou-se um ato de variedades, intitulado *Ciência Alegre*, que incluía canções e bailados.

Se neste ano de 1943/44 se apresentou apenas uma récita, no ano seguinte seriam duas. A primeira foi inserida nas comemorações da Restauração da Independência, a 1 de dezembro. Dirigidos por William Clode, os alunos representaram a comédia *As Ratas Sábias*, seguindo-se um auto de Natal e diversos monólogos, canções e danças. Já a outra récita foi composta por três partes: *Flor de Chá*, uma opereta em um ato, da autoria do professor José Belchior, com música adaptada de *Geisha*, comédia musical em dois atos composta por Sidney Jones e estreada em 1896, em Nova Iorque; a esta seguiu-se uma "fantasia infantil", da autoria de Túlio Tomaz, professor do Liceu Pedro Nunes, em Lisboa; na terceira parte, apresentou-se um ato de variedades, *Ontem, Hoje e Amanhã*, organizado por Egídio Lino, um antigo aluno.

O ano letivo seguinte representou outro passo para o teatro no Liceu Nacional do Funchal, com o início da representação de peças pelo Magistério do Ensino Primário. Comecemos por referir as récitas que estiveram a cargo dos estudantes do terceiro ano. Assim, a 22 de dezembro de 1945, as alunas apresentaram uma peça em um ato, *Nem Oito Nem Oitenta*, de Celeste Morgado, e os rapazes a peça *Médico à Pressa*, uma comédia de William Clode.

O Magistério do Ensino Primário – a funcionar no Funchal desde o final de 1943 – tinha a função de formar novos professores do ensino primário, ficando associado a três escolas primárias[10]. Apesar de ser um órgão externo ao Liceu, era no seu espaço que efetuava quase todas as suas atividades. Desta forma, seria impensável relegar para segundo plano a referência a uma atividade organizada pelo Magistério que certamente terá influenciado as récitas ocorridas na escola, a partir desse ano. Assim, a 26 de junho de 1946, representou-se uma comédia, intitulada de *O Sonho de Aninhas*, sobre assuntos escolares, seguindo-se um ato de variedades e um número de bandolim.

E se, até agora, contámos apenas momentos de estreia

9 Os proventos desta festa, sejam monetários ou materiais, como era o caso das roupas angariadas, eram distribuídos por diversas instituições de apoio social.

10 Uma masculina situada na Rua de Santa Maria e duas femininas, uma na mesma rua e outra na Estrada do Conde Carvalhal, cujos edifícios ainda permanecem.

de peças de teatro, o ano de 1946/47 apresenta-se profícuo nesse aspeto, pois foram representadas, no ginásio do Liceu Nacional do Funchal, nada menos que cinco peças. A primeira, comemorativa da Restauração, esteve a cargo dos alunos do quarto ano, orientados por José Belchior e Carlos Lélis Gonçalves, interpretando a peça *Ditosa Pátria, Minha Amada*. Este foi um ano de estreias. Como se demonstra pela primeira peça apresentada pelo Centro Liceal da Mocidade Portuguesa Feminina (MPF). Um teatro de revista – género que pela primeira vez ocorre no Liceu – orientado pela diretora do Centro, Helena Pires de Lima, e composto por quadros vivos e pela revista, escrita por Constança Pereira, uma aluna do sexto ano. Ao ser repetida, a 1 de fevereiro de 1947, foram substituídos os quadros vivos pela comédia *Abraço Fraternal*. Ano de estreias, como já o dissemos, por isso mesmo, segue-se a "Récita de Despedida dos Alunos do 7º Ano", algo que ainda não tinha sido apresentado no Liceu Nacional do Funchal. Neste caso, são os alunos do referido ano a despedir-se da escola com uma atuação teatral. Depois, a 14 de maio de 1947, foi apresentada a peça *Similia Similibus*, de Júlio Dinis, uma pequena revista, *Na Ponta da Orelha*, de Calado Nunes, e um ato musical por um quinteto de alunos. O Magistério do Ensino Primário, por seu vez, preparou, para a festa de Natal, uma pequena peça, *Milagre de Natal*, escrita por um "aluno-mestre" do Magistério. Também os estagiários – alunos do segundo ano do Magistério – apresentaram a sua récita, a 31 de maio, intitulada *Aguarelas*, uma adaptação de um poema de Eugénia Rego Pereira, poetisa madeirense, contendo números de declamação, canto e dança, sempre acompanhados por uma orquestra.

No ano seguinte, 1947/48, manteve-se, quase, a mesma estrutura de representação teatral. Foi apresentada a "récita de despedida", com a peça *Depois da Ceia dos Professores*, uma adaptação da *Ceia dos Cardeais* de Júlio Dantas, seguindo-se a pequena comédia *Na Boca do Lobo* e um ato de variedades com números cómicos, danças e canto. De igual forma, foi apresentada uma récita pelas alunas do primeiro ano, dirigidas por Maria Manuel Barbosa Mendes, a diretora do Centro Liceal da MPF no Funchal, intitulada *A Gata Borralheira*, com texto de Virgínia Gersão. Já os estagiários, a 27 de junho de 1948, interpretaram *Andam Saudades no Ar*, da autoria de uma das alunas, Margarida Pereira Gonçalves Marques. Esta peça, composta por diversos quadros sobre a História de Portugal, continha elementos declamatórios, dança e canto. A novidade deste ano foi a apresentação da peça de Raul Brandão, *O Doido e a Morte*, pelos alunos do segundo ano, coordenada pelos professores José Augusto Teixeira e Gusmão Teles.

A 30 de abril de 1949, foi apresentada a farsa *Está Lá?*, de André Brun, e a comédia de Eduardo Schwalbach – *Os Quatro Cantinhos* –, da qual faziam parte o professor Manuel Pereira Miguel e o diretor do terceiro ano Joaquim Rodrigues Lufinha. Ainda foram acompanhados pelos alunos do canto coral dirigidos por Gustavo Coelho. A assistência foi numerosa, dando possibilidade à repetição, e gerou 1 800$00 para a cantina liceal. Já a "Récita dos estagiários", apresentada a 6 de junho, era designada de *O Tesouro das Manas Cunhas*. Escrita por William Clode, era uma peça, em três atos, musicada – para o que contaram com o apoio da orquestra –, de temática religiosa, intercalada por dança e canto. As receitas obtidas, num total de 3 590$00, foram distribuídas pela Mocidade Portuguesa e pelas escolas anexas ao Magistério.

Em 1949/50, é introduzida outra inovação. Além da "Récita do Centro Liceal da MPF" – a *Prima da América* –, a da "Despedida" – *Lá Vão Eles* – e a dos "Estagiários" – *As Duas Cartas* –, foi apresentada pela primeira vez a "Tarde Infantil", uma iniciativa do Magistério, para entreter os alunos das escolas primárias. Nesse ano foi interpretado o ato infantil *Bonecos*, pelas crianças, e *A Avozinha* e *A Lição do Tonecas*, pelos "alunos-mestres". Esta iniciativa funcionou interruptamente até 1963, apresentando às crianças histórias infantis conhecidas, tal como o *Capuchinho Vermelho* (1950), *Branca de Neve e os Sete Anões* (1951), *Histórias da Carochinha* (1952) e outros contos destinados a instruir.

No ano de 1950/51, é a primeira vez que Adília do Céu Aires Miranda, professora de canto coral, coordena uma récita, a "Festa das Alunas do 1º Ciclo", apresentando a comédia *Quatro Libras por um Quarto*. Já os alunos do sétimo ano representaram duas comédias: *Um Casamento Auspicioso* e *A Arte de Ser Cinéfila*, seguindo-se diversas repetições. A "Tarde Infantil", nesse ano, consistiu na interpretação da peça *O Capuchinho Vermelho*, numa versão musicada, seguindo-se o ato *Portugal*, com três quadros base: "Egas Moniz e a sua família", "D. Leonor de Aragão" e a "Universidade de Coimbra", cuja encenação foi apoiada por William Clode e Henrique Martins. Os estagiários apresentaram, a 26 de julho de 1951, a sua interpretação da opereta *Palavra de Rei*, da autoria de César de Lacerda e Carlos Bramão, e dirigida por William Clode e Adília Miranda.

O ano letivo de 1951/52, a nível teatral, começa com a representação da fábula *O Caminho é por aqui*, da autoria de António Couto Viana, a 1 de dezembro – integrada no

teatro da Mocidade Portuguesa –, orientada por William Clode e inserindo-se no "Sarau Artístico-Literário", que ocorreu nesse ano. Em 1952, porém, não foi apresentada "Récita de Despedida", terminando-se o ano com a "Récita dos Estagiários". A 21 de junho de 1952, no Ginásio do Liceu, foi representada a peça *Morgadinha da Ponta do Sol*, uma adaptação, pela professora Maria Teresa Acciaouli Homem de Gouveia, da obra *A Morgadinha de Val-D'Amores*, de Camilo Castelo Branco.

A 7 de abril de 1953, dirigidos por António Cardeal Nunes, os alunos do sétimo ano representaram, na sua "Récita de Despedida", *O Fidalgo Aprendiz*, uma obra de D. Francisco Manuel de Melo. A adesão foi tão intensa que tiverem de a repetir duas vezes, a 18 e 26 de abril. Note-se a inexistência, neste ano, de qualquer "Récita dos Estagiários". Seria este um prelúdio do que iria acontecer de seguida?

A escolha do autor para a "Récita de Despedida", no ano de 1953/54, recaiu, tal como no ano anterior, num clássico do teatro português, desta vez Gil Vicente. Assim, a 20 de março, no Teatro Municipal, foi representado o *Auto de Mofina Mendes* e um número de variedades, com canto e dança. Novamente, este espetáculo de índole clássica teve encenação do professor de Português, António Cardeal Nunes. Neste ano, voltou a apresentar-se um espetáculo levado à cena pelos estagiários do Magistério. No Ginásio do Liceu, a 16 de junho, realizaram-se duas pequenas peças: *Perdoai-lhe... Meu Deus*, de Miguel Simões e, novamente, *As Ratas Sábias*. Apesar de repetida, sabemos que não foi muito rentável.

Com o objetivo de celebrar o centenário da morte de Almeida Garrett, a 14 de abril de 1955, os alunos representaram cenas da peça *Frei Luís de Sousa*, perante toda a comunidade escolar. Ainda em abril, mais propriamente no dia 26, efetuou-se a "Récita de Despedida dos Alunos do 7º Ano". Começou por ler-se um trabalho de Baltasar de Andrade Gonçalves, intitulado *A Evolução do Teatro em Portugal*, seguindo-se a representação da peça *Assembleia ou Partida*, de Correia Garção. Mas este ano marcou o fim de um espetáculo: foi a última vez que os alunos-mestres do Magistério do Ensino Primário apresentaram uma peça a celebrar o final do curso. A 11 de junho de 1955, no Ginásio do Liceu, foram interpretadas duas pequenas peças: *Não há Rosas sem Espinhos*, do Padre Manuel Juvenal Pita Ferreira, e *As Duas Gatas*, com uma adaptação de Vicente de Abreu.

A "Récita da Despedida", realizada a 30 de março de 1957, foi, novamente, coordenada por António Cardeal Nunes. Principiou-se por uma palestra sobre o teatro em Portugal e, seguidamente, foi apresentada a peça *Suave Milagre*, uma adaptação do Conde de Arnoso da obra homónima de Eça de Queirós. As receitas, que desconhecemos, serviram para custear a viagem de finalistas à ilha de Gran Canaria.

A partir do ano subsequente, 1957/58, encontramos uma inovação com o início do "Sarau Teatral". No primeiro dia de dezembro de 1957, por iniciativa do Centro nº 3 da Mocidade Portuguesa, foi representada a peça *Era uma vez um Dragão*, de António Couto Viana. Seguiu-se um espetáculo de "figuras animadas" da autoria de Alberto Vieira da Ascensão, designado de *Restauração*, tendo os alunos dos primeiros anos a função de movimentar e pôr a falar as diferentes figuras. Nesse ano, os alunos do sétimo ano tiveram um trabalho redobrado. Além da já comum peça teatral – *As Sabichonas*, uma tradução de António Feliciano de Castilho da obra de Molière, *Les Femmes Savantes* – e do ato de variedades – *Caleidoscópio*, com números humorísticos e de dança –, representaram um quadro do *Auto da Lusitânia*, de Gil Vicente, sendo todos estes momentos de espetáculo ensaiados por Carlos Lélis Gonçalves.

O ano seguinte foi profícuo a nível teatral. Cinco peças foram apresentadas em 1958/59. No "Dia de Portugal", dirigidos por Carlos Lélis Gonçalves, os alunos apresentaram um *Auto dos Quatro Tempos*, onde figuravam personagens históricas portuguesas. Já no "Sarau Teatral", realizado a 1 de dezembro de 1958, apresentaram um espetáculo de fantoches – *Aventuras de João Solnado e História da Carochinha* – e uma peça original da Mocidade Portuguesa, intitulada de *A Cigarra e a Formiga*. Já na "Récita de Despedida" foi representada uma peça de José Régio, *O Meu Caso*, um ato de variedades e, posteriormente, aquando da repetição, a peça *Uma Estrela Viaja na Cidade*, de Papiniano Carlos. Patrocinado pela "Comissão Organizadora das Festas da Cidade", foi apresentada a peça *A Filha de Tristão das Damas*, do Major Reis Gomes. Orientados por Carlos Lélis Gonçalves, os alunos do Liceu e do Magistério atuaram mais do que uma vez no Teatro Municipal "Baltasar Dias". Finalmente, o Magistério representou, na sua "Tarde Infantil", *A Feiticeira Infeliz*.

Começamos o ano de 1959/60 com a comemoração do centenário da morte do Infante D. Henrique. Nessa cerimónia, além da palestra introdutória, foi representado um espetáculo denominado de *Aguarela Azul*. Retomando a famosa *Nau Catrineta*, criou-se uma peça com diversas cenas de evocação poética sobre a aventura marítima dos portugueses do passado. Orientada por Carlos Lélis Gonçalves, nesse ano

dirigente do Centro Nº3 da Mocidade Portuguesa, a festa culminou com a apresentação de um hino, cantado, cuja letra era constituída por estrofes camonianas. Em relação à "Récita de Despedida", esta constituiu-se numa adaptação da *Guerra do Alecrim e da Manjerona* e d'*O Judeu* de António José da Silva, que teve tanta adesão que foi repetida quatro vezes.

No ano de 1961/62, o "Dia de Portugal" foi, de igual forma, comemorado com uma representação teatral. Desta vez, a 10 de Junho de 1962, foi levado à cena o *Auto do Capitão de Deus*, de António Couto Viana, acompanhado pelo grupo coral e coordenado por Carlos Lélis Gonçalves.

Já no último ano da nossa análise foram apresentadas três peças. Na "Tarde Infantil" do Magistério foi representada a peça *Condado Fugaz e Atribulado*, seguindo-se um ato de variedades e a atuação de um conjunto musical. Para comemorar o Natal, os mesmos "alunos-mestres" apresentaram *Jesus e os Meninos*. A "Festa de Despedida dos Alunos do 7º Ano" começou com um ato de variedades, seguindo-se a representação da peça *Auto de Justiça*, um original do Teatro Experimental do Porto, adaptado e encenado por Carlos Lélis Gonçalves, terminando-se a festa com a atuação do "Conjunto Académico João Paulo".

Em suma, podemos dizer que os diversos espetáculos realizados anualmente eram de índole complexa, constituídos por duas ou três partes, incluindo teatros de revista, atos de variedades, atuações do grupo coral, do Orfeão ou de bandas, intervalados por danças ou canções. As peças escolhidas, maioritariamente de origem portuguesa, tinham de ter o seu texto submetido à avaliação prévia do conselho de professores. Decerto muitos deles coadunavam-se perfeitamente com a ideologia do Estado Novo. Encontramos, ao percorrer a lista de peças, temas de cariz regionalista/nacionalista e temas com uma religiosidade mais ou menos latente. Além disso, muitas delas eram escritas no contexto da Mocidade Portuguesa, tanto masculina como feminina, e dirigidas ou impulsionadas por esta organização.

Por fim, queríamos deixar gravado no papel os nomes dos principais impulsionadores deste teatro escolar no Liceu Nacional do Funchal; são eles: William Clode, Gustavo Augusto Coelho, Adília Aires Miranda e, por último, Carlos Lélis Gonçalves.

Conclusão

Chegámos ao fim com uma sensação mista de realização e de vazio. A primeira, por acharmos que o nosso objetivo inicial foi cumprido: a nossa pretensão de estudar as artes e, mormente, o teatro escolar, no Liceu Nacional do Funchal, foi alcançada. A segunda, porque sabemos poder melhorar este estudo recorrendo à comparação com outros Liceus. A historiografia raramente se preocupa com a temática teatral, principalmente em contexto escolar, que representa a génese de alguns atores, atrizes, autores e encenadores que palmilham o nosso país. E só através de novos estudos poderíamos avaliar a proficuidade do Liceu Nacional do Funchal em contexto nacional.

Pondo de lado as reflexões sobre tudo quanto falta fazer, procuremos resumir o que foi estudado. Consideramos que, durante o período em questão, o Liceu teve um papel fundamental no incremento cultural da sociedade funchalense da época. A profusão das suas atividades culturais, ainda que reguladas pelo regime ditatorial em que se encontravam inseridas, é deveras invejável, quando comparadas com o que sucede nas escolas atuais. As três a cinco peças representadas anualmente, desde 1938, são sintoma do que acabámos de afirmar. Além disso, pensamos que, apesar de regulados pelo conselho escolar, que decidia a representação ou não das peças, os alunos tinham liberdade na escolha das mesmas, podendo mesmo escrever eles os textos a serem interpretados. Reconhecemos, naturalmente, o papel fundamental de diversas personalidades, mas afirmamos que, sem alunos dispostos a realizar as peças, estas não chegariam a bom porto ou ao bom público para o qual seriam representadas. Sabemos que este trabalho aborda um período específico e pontual da vida escolar, mas consideramos que as suas características se arrastam por um período mais alargado, perdurando na memória dos seus espectadores. Lembramos, novamente, que as diretrizes ideológicas do regime salazarista encontram-se presentes em algumas peças, seja devido ao conteúdo – peças de cariz regionalista na sua maioria –, seja devido ao momento criador –, tais como as peças concebidas pela Mocidade Portuguesa. Por isso mesmo, consideramos o teatro escolar como uma arte inserida no regime, no âmbito daquilo que foi designado de "cultura oficial".

Referências Bibliográficas

Amorim, Tito Agra (1995). *Encontros de Teatro na Escola. História de um Movimento*. Porto: Porto Editora.

Barata, José Oliveira (1991). *História do Teatro Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

Correia, António Carlos da Luz (2005). *Na Bancada do Alquimista: As Transformações Curriculares dos Ensinos Primários e Liceal em Portugal (1860-1960)*. Lisboa: Edição do Autor (Dissertação de Doutoramento).

Lucas, Maria Helena (1971). *O Binómio Teatro-Escola*. Lisboa: Mocidade Portuguesa Feminina e Livraria Bertrand.

Neto, Sérgio (2001). "Para o estudo da "Estética Oficial" do Estado Novo. Os prémios de teatro "Gil Vicente" do SPN/SNI (1935-1949)" em *Estudos do Século XX*, 1, 117-155.

Rosas, Fernando (coord.) (1998). *O Estado Novo* em Mattoso, José (dir.). *História de Portugal*, 7. Lisboa: Editorial Estampa.

Santana, Maria José Magalhães (1972). *O Teatro na Escola*. Braga: Edição da Autora.

Santos, Graça dos (2001). "Teatro possível e impossível durante o Salazarismo" em *Estudos do Século XX*, 1, 99-115.

Silva, Ângelo Augusto da (1946). *O Liceu Jaime Moniz*. Lisboa: Tip. União Gráfica.

Sousa, Jorge Moreira de (2003). "Liceu de Jaime Moniz uma escola de prestígio e de qualidade" em *Islenha*, 32, 5-25.

Torgal, Luís Reis (2009). *Estados Novos. Estado Novo*. 2. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Fontes

Silva, Ângelo Augusto da (org.) (1932-1948). *Anuário do Liceu de Jaime Moniz. Anos Letivos de 1931/32 até 1946/47*. Funchal: Livraria Popular.

Silva, Ângelo Augusto da (org.) (1949-1964). *Anuário do Liceu Nacional do Funchal. Anos Letivos de 1947/1948 até 1962/63*. Funchal: Livraria Popular.

Constituições Portuguesas. 1992. Lisboa: Assembleia da República.

Anexos

Anexo I – Lista cronológica das peças apresentadas.

Ano Letivo	Data de Estreia	Contexto	*Nome da Peça*	Autor/a
1937/38	4. Jun. 1938	Festa das Solidárias do 1º Ano	*Maria da Praça*	Alice Ogando
1943/44	12. Fev. 1944	Récita Escolar	*A Leiteira de Entre Arroios*	Penha Coutinho
1944/45	1. Dez. 1944	Comemoração da Restauração	*As Ratas Sábias*	
1944/45	1944/45	Récita Escolar	*Flor de Chá*	José Belchior
1945/46	22. Dez. 1945	Récita das Alunas do 3º Ano	*Nem Oito Nem Oitenta*	Celeste Morgado
1945/46	22. Dez. 1945	Récita dos Alunos do 3º Ano	*Médico à Pressa*	William Clode
1945/46	26. Jun. 1946	Récita do Alunos do Magistério	*Sonho de Aninhas*	
1946/47	1. Dez. 1946	Comemoração da Restauração	*Ditosa Pátria, Minha Amada*	
1946/47	19. Dez. 1946	Récita do Centro Liceal da MPF		Constança Pereira
1946/47	20. Dez. 1946	Festa de Natal do Magistério	*Milagre de Natal*	
1946/47	1. Fev. 1947	Récita do Centro Liceal da MPF	*Abraço Fraternal*	
1946/47	14. Mai. 1947	Récita de Despedida dos Alunos do 7ºAno	*Similia Similibus*	Júlio Dinis
1946/47	14. Mai. 1947	Récita de Despedida dos Alunos do 7º Ano	*Na Ponta da Orelha*	Calado Nunes
1946/47	31. Mai. 1947	Récita dos Estagiários do Magistério	*Aguarelas*	Eugénia Rego Pereira
1947/48	17. Abr. 1948	Récita de Despedida dos Alunos do 7º Ano	*Depois da Ceia dos Professores*	Júlio Dinis
1947/48	17. Abr. 1948	Récita de Despedida dos Alunos do 7º Ano	*Na Boca do Lobo*	Carlos Borges
1947/48	2. Jun. 1948	Récita dos Alunos do 2º Ano	*O Doido e a Morte*	Raul Brandão

1947/48	5. Jun. 1948	Récita do Centro Liceal da MPF	*A Gata Borralheira*	Virgínia Gersão
1947/48	27. Jun. 1948	Récita dos Estagiários do Magistério	*Andam Saudades no Ar*	Margarida Gonçalves Marques
1948/49	30. Abr. 1949	Récita de Despedida dos Alunos do 7º Ano	*Está Lá?*	André Brun
1948/49	30. Abr. 1949	Récita de Despedida dos Alunos do 7º Ano	*Os Quatro Cantinhos*	Eduardo Schwalbach
1948/49	19. Mai. 1949	Récita do Centro Liceal da MPF	*Uma Dona de Casa*	
1948/49	6. Jun. 1949	Récita dos Estagiários do Magistério	*O Tesouro das Manas Cunhas*	William Clode
1949/50	15. Abr. 1950	Récita de Despedida dos Alunos do 7º Ano	*Lá Vão Eles*	Calado Nunes
1949/50	15. Jun. 1950	Récita dos Estagiários do Magistério	*As Duas Cartas*	Júlio Dinis
1949/50		Récita do Centro Liceal da MPF	*A Prima da América*	
1949/50		Tarde Infantil do Magistério	*Bonecos*	
1949/50		Tarde Infantil do Magistério	*A Avozinha*	
1949/50		Tarde Infantil do Magistério	*A Lição do Tonecas*	José de Oliveira Cosme
1950/51	17. Dez. 1950	Tarde Infantil do Magistério	*O Capuchinho Vermelho*	
1950/51	17. Dez. 1950	Tarde Infantil do Magistério	*Portugal*	
1950/51	14. Abr. 1951	Récita de Despedida dos Alunos do 7º Ano	*Um Casamento Auspicioso*	
1950/51	14. Abr. 1951	Récita de Despedida dos Alunos do 7º Ano	*Arte de Ser Cinéfila*	
1950/51	24. Mai. 1951	Festa das Alunas do 1º Ano	*Quatro Libras por um Quarto*	
1950/51	26. Jun. 1951	Récita dos Estagiários do Magistério	*Palavra de Rei*	César de Lacerda e Carlos Bramão
1951/52	1. Dez. 1951	Sarau Artístico-Literário	*O Caminho é por Aqui*	António Couto Viana
1951/52	16. Dez. 1951	Tarde Infantil do Magistério	*Branca de Neve e os Sete Anões*	
1951/52	21. Jun. 1952	Récita dos Estagiários do Magistério	*Morgadinha da Ponta de Sol*	Camilo Castelo Branco
1952/53	7. Dez. 1952	Tarde Infantil do Magistério	*História da Carochinha*	
1952/53	7. Abr. 1953	Récita de Despedida dos Alunos do 7º Ano	*Fidalgo Aprendiz*	D. Francisco Manuel de Melo
1953/54	8. Dez. 1953	Tarde Infantil do Magistério	*Maria Migalha*	Virgínia Lopes de Mendonça
1953/54	20. Mar. 1954	Récita de Despedida dos Alunos do 7º Ano	*Auto de Mofina Mendes*	Gil Vicente
1953/54	16. Jun. 1954	Récita dos Estagiários do Magistério	*Perdoai-lhe… Meu Deus*	Miguel Simões
1953/54	16. Jun. 1954	Récita dos Estagiários do Magistério	*As Ratas Sábias*	
1954/55	12. Dez. 1954	Tarde Infantil do Magistério	*A Princesinha Mentirosa*	Vicente de Abreu
1954/55	14. Abr. 1955	Sessão Garrettiana	*Frei Luís de Sousa*	Almeida Garrett
1954/55	26. Abr. 1955	Récita de Despedida dos Alunos do 7º Ano	*Assembleia ou Partida*	Pedro Correia Garção
1954/55	11. Jun. 1955	Récita dos Estagiários do Magistério	*Não há Rosas sem Espinho*	Pe. Manuel Juvenal Pita Ferreira
1954/55	11. Jun. 1955	Récita dos Estagiários do Magistério	*As Duas Gatas*	
1955/56	15. Dez. 1955	Tarde Infantil do Magistério	*Lili, a Gata Borralheira*	
1955/56	29. Jan. 1956	Récita de Despedida dos Alunos do 7º Ano	*Quem Desdenha…*	Manuel Pinheiro Chagas
1956/57	30. Mar. 1957	Récita de Despedida dos Alunos do 7º Ano	*Suave Milagre*	Conde de Arnoso
1957/58	1. Dez. 1957	Sarau Teatral	*Era uma Vez um Dragão*	António Couto Viana
1957/58	15. Dez. 1957	Tarde Infantil do Magistério	*O Telegrama*	

1957/58	15. Mar. 1957	Récita de Despedida dos Alunos do 7º Ano	*As Sabichonas*	António Feliciano de Castilho
1957/58	15. Mar. 1958	Récita de Despedida dos Alunos do 7º Ano	*Auto da Lusitânia*	Gil Vicente
1957/58	31. Mai. 1958	Récita do Centro Nº 1 da MPF	*2 comédias*	
1958/59	1. Dez. 1958	Sarau Teatral	*A Cigarra e a Formiga*	Mocidade Portuguesa
1958/59	14. Dez. 1958	Tarde Infantil do Magistério	*A Feiticeira Infeliz*	
1958/59	30. Dez. 1958	Festas da Cidade	*A Filha de Tristão das Damas*	Major Reis Gomes
1958/59	14. Mai. 1959	Récita de Despedida dos Alunos do 7º Ano	*O Meu Caso*	José Régio
1958/59	10. Jun. 1959	Dia de Portugal	*Auto dos Quatro Tempos*	
1958/59		Récita de Despedida dos Alunos do 7º Ano	*Uma Estrela Viaja na Cidade*	Papiniano Carlos
1959/60	1. Dez. 1959	Sarau Teatral	*Alguma Coisa tem que Acontecer*	Mocidade Portuguesa
1959/60	20. Fev. 1960	Récita de Despedida dos Alunos do 7º Ano	*Guerra do Alecrim e da Manjerona*	António José da Silva
1959/60	20. Fev. 1960	Tarde Infantil do Magistério	*A Princesa Adormecida*	
1959/60		Centenário da Morte do Infante D. Henrique	*Aguarela Azul*	
1960/61	1. Dez. 1960	Sarau Teatral	*Mocidade Heroica*	Mocidade Portuguesa
1960/61	4. Fev. 1961	Tarde Infantil do Magistério	*Retalhos da Vida*	Alfredo Ferreira de Nóbrega
1960/61	25. Fev. 1961	Récita de Despedida dos Alunos do 7º Ano	*A Bisbilhoteira*	Eduardo Schwalbach
1961/62	17. Dez. 1961	Tarde Infantil do Magistério	*Um Conto de Natal*	Sophia de Mello Breyner Andersen
1961/62	31. Mar. 1962	Récita de Despedida dos Alunos do 7º Ano	*Tudo Pode Acontecer*	Correia Alves
1961/62	31. Mar. 1962	Récita de Despedida dos Alunos do 7º Ano	*Os Malefícios do Tabaco*	Anton Tchekhov
1961/62	31. Mar. 1962	Récita de Despedida dos Alunos do 7º Ano	*Mentiroso*	Jean Cocteau
1961/62	10. Jun. 1962	Dia de Portugal	*Auto do Capitão de Deus*	António Couto Viana
1962/63	8. Dez. 1962	Tarde Infantil do Magistério	*Condado Fugaz e Atribulado*	
1962/63	18. Dez. 1962	Festa de Natal do Magistério	*Jesus e os Meninos*	
1962/63		Récita de Despedida dos Alunos do 7º Ano	*Auto da Justiça*	Teatro Experimental do Porto

EVTux: Uma Distribuição Linux para a Disciplina de EVT e para as Artes

Revista Portuguesa
de Educação Artística

EVTux: A Linux Distribution to the Disciplinary Area of EVT and Arts

José Alberto Rodrigues
António Moreira
Universidade de Aveiro
jarodrigues@ua.pt & moreira@ua.pt

RESUMO

O EVTux é uma distribuição de Linux que tem por base o trabalho de investigação que desenvolvemos sobre a integração de ferramentas digitais na disciplina de Educação Visual e Tecnológica. Após dezoito meses de estudo e desenvolvimento do projeto com um grupo de cerca de noventa colaboradores, recensearam-se quatrocentas e trinta ferramentas digitais passíveis de integração em contexto de Educação Visual e Tecnológica. Dessa listagem surgiu a posterior catalogação e categorização das ferramentas, tendo em conta os conteúdos e áreas de exploração da disciplina. O EVTux tem pré-instaladas todas as aplicações para Linux, bem como, integradas no *browser*, as ferramentas digitais que não necessitam de instalação e abrem diretamente a partir de uma página na internet, para além dos mais de trezentos e cinquenta manuais de apoio à utilização dessas ferramentas.

Já disponível, o EVTux constitui-se como um poderoso recurso que agrega todo o trabalho do EVTdigital, sendo uma ferramenta de eleição para os docentes desta disciplina e das Artes utilizarem em contexto de sala de aula.

Palavras-chave: Currículo; Educação; Educação Visual e Tecnológica; EVTdigital; EVTux.

ABSTRACT

EVTux is a Linux distribution that is based on the research work we have developed regarding the integration of digital tools in the disciplinary area of Visual Arts and Technology Education. After eighteen months of study and project development carried out by a group of around ninety collaborators, all teachers of this curricular subject, nearly four hundred and thirty digital tools that can be used in the context of Visual Arts and Technology Education were listed. On completion of the listing, cataloging and categorization of the tools was conducted taking into consideration the contents and exploration areas of the subject area. EVTux offers all the applications for Linux already preinstalled. The digital tools that require no installation and run directly from the Web are also integrated in the browser. In addition, there are more than three hundred and fifty manuals for assistance in the use of these tools.

EVTux is now available and presents itself as a powerful resource that aggregates all the work of EVTdigital and may become the tool of reference for teachers of this curricular area and Arts for use in the context of their classrooms.

Keywords: Curriculum; Education; Visual Arts and Technology Education; EVTdigital; EVTux.

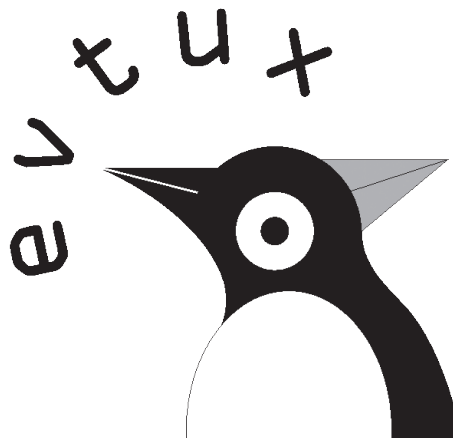
Introdução

Resultante da investigação que atualmente desenvolvemos no âmbito do Programa Doutoral em Multimédia em Educação da Universidade de Aveiro, intitulado "Ferramentas Web, Web 2.0 e *Software* Livre em EVT", foram recenseadas e catalogadas quatrocentas e trinta ferramentas digitais passíveis de utilização em contexto de Educação Visual e Tecnológica (EVT), disciplina do 2.º Ciclo do Ensino Básico, para abordagem dos diversos conteúdos e áreas de exploração da mesma, integrados em múltiplas Unidades de Trabalho desenvolvidas pelos professores com os seus alunos. Esta premissa enquadra-se numa perspetiva de integração curricular que não se limita à disciplina de EVT mas, antes, amplia-se num âmbito mais global e de natureza educativa em disciplinas como Educação Visual, Artes Visuais e outras áreas do ensino secundário.

O trabalho desenvolvido no âmbito desta investigação e disseminado através do espaço da Internet que é o EVTdigital[1] permitiu delinear novos rumos e perspetivas sobre esta problemática. A criação desta distribuição alicerça-se no princípio de que as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) devem ocupar cada vez mais um lugar de grande relevo e particular destaque como contributo para o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, enquanto professores e educadores, devemos ter um certo cuidado na seleção e utilização desses recursos, não caindo no erro de os utilizar indistintamente e para qualquer situação em contexto letivo. Concorre para essa abordagem o facto de os currículos serem cada vez mais abertos e flexíveis, permitindo a exploração diversificada de conteúdos e áreas de exploração em múltiplos contextos nos quais as TIC são hoje ferramentas quase indispensáveis nos processos de ensino e aprendizagem e, se aos mesmos aliarmos, em tempos de crise, ferramentas baseadas no seu princípio livre ou de gratuitidade, melhor ainda. A experiência no terreno diz-nos que, numa abordagem didática e metodológica centrada na resolução de problemas (como é o caso e a opção metodológica da disciplina de EVT e outras na área das Artes Visuais), os alunos conseguem aprendizagens significativamente mais importantes quando há uma contextualização dos conteúdos programáticos aplicados à utilização articulada das TIC com outros suportes. A pluralidade de situações e a possível inter, multi e pluridisciplinaridade da temática permite aos alunos uma flexibilidade cognitiva considerável, preparando-os para um reforço da autonomia e aplicação dos conhecimentos adquiridos em novas situações/problemas (Rodrigues, 2005).

1 O EVTdigital está alojado em: http://evtdigital.wordpress.com.

Com o EVTux (Figura 1), e como a análise e seleção dessas ferramentas deve ser criteriosa, poderá esta distribuição ser usada como uma mais-valia e não como um mero recurso adicional que não se revelará relevante para as aprendizagens. Incluem-se no presente estudo as ferramentas que, nesta primeira década do século XXI, têm surgido decorrentes da Web e Web 2.0 e, ainda, da aposta cada vez maior no *software* livre e/ou gratuito.

Figura 1 – Logótipo do EVTux

Com a criação do EVTux[2] propusemo-nos compilar uma distribuição Linux (*live ou dual boot*) que pudesse catalogar, organizar e criar as condições necessárias para que os docentes de EVT, Artes e Tecnologias pudessem, com grande assertividade, utilizar as ferramentas mais adequadas para determinada necessidade ou problema a resolver, com os seus alunos, na sala de aula.

2 O EVTux está alojado em http://evtux.wordpress.com.
EVTux no Twitter: http://twitter.com/evtux.
EVTux no Facebook: https://www.facbeook.com/EVTux.

Finalidades e Objetivos

A principal finalidade do EVTux foi promover e facilitar o uso das ferramentas digitais nas disciplinas como EVT ou outras relacionadas com as Artes Visuais e Multimédia/ Tecnologias. Agregando numa distribuição baseada em Linux a maioria das ferramentas listadas neste estudo e com potencial pedagógico para utilização no contexto educativo explicitado, permitirá promover a seleção das ferramentas mais adequadas a cada contexto de ensino e facilitará a aprendizagem de diversos conteúdos programáticos e áreas de exploração em contexto educativo específico.

Como objetivos fundamentais do EVTux temos:

– Facilitar a análise e seleção das ferramentas digitais a explorar em contexto de EVT e das Artes;

– Agregar numa distribuição livre todas as ferramentas e recursos digitais para a disciplina de EVT e outras das Artes Visuais;

– Permitir a criação de um recurso simplificado da utilização das TIC nestas áreas curriculares;

– Disseminar pelos professores e alunos uma distribuição livre que possibilite a exploração de recursos digitais gratuitos para as Artes e Tecnologias;

– Fomentar uma cultura ética e de responsabilidade para a utilização de recursos livres ou gratuitos em detrimento de *software* proprietário, muitas vezes demasiado caro.

Esta distribuição encarna também os quatro princípios/ liberdades que constituem também o papel e principal elemento identitário e essência da definição de *software* livre (Gay, 2002: 43):

> "Freedom 0: The freedom to run the program, for any purpose.
>
> Freedom 1: The freedom to study how the program works, and adapt it to your needs. (Access to the source code is a precondition for this.)
>
> Freedom 2: The freedom to redistribute copies so you can help your neighbor.
>
> Freedom 3: The freedom to improve the program, and release your improvements to the public, so that the whole community benefits. (Access to the source code is a precondition for this.)"

Figura 2 – DVD da distribuição do EVTux

Enquadramento Teórico

A criação do EVTux nasceu fruto da necessidade de agregar num só "espaço" todas as ferramentas que foram primeiramente analisadas e catalogadas no estudo que desenvolvemos e, posteriormente, disseminadas através do EVTdigital. No entanto, surgiu a necessidade de ir mais além e congregar (e agregar) todas estas ferramentas num suporte acessível, gratuito e de fácil utilização, quer por alunos quer por professores. Porque as disciplinas da área das Artes são diferentes das restantes disciplinas do Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB), e porque a abordagem de problemas diversos, por vários professores, em várias turmas, é o mote das aprendizagens, se a isso integrarmos e aliarmos as ferramentas Web, Web 2.0 e *Software* livre para a abordagem dos conteúdos e áreas de exploração da disciplina, podemos constituir uma mais-valia num mundo digital e para a aprendizagem dos alunos. A utilização dos suportes tradicionais articulados com ferramentas digitais é mais enriquecedora e significativa, tanto pela natureza da disciplina e riqueza da multiplicidade de aprendizagens, como pela diversificação de experiências e prazer da descoberta

(Rodrigues, 2005). Julgamos pertinente e fundamental defender uma utilização conjugada e articulada destes dois suportes e, para tal, o EVTux poderá proporcionar essa facilitação no que à utilização das ferramentas digitais diz respeito.

O contributo fundamental do EVTux é a utilização das TIC como recurso/estratégia cognitiva de aprendizagem. A utilização das TIC como ferramenta/recurso na sala de aula é entendida como área transversal. Os alunos devem contactar com estes recursos por formas diversificadas. O professor deverá englobar estratégias conducentes à rentabilização das TIC no processo de aprendizagem dos alunos, mas de forma consubstanciada em ferramentas específicas que, no caso desta distribuição, facilitará a análise e seleção das ferramentas mais adequadas a cada contexto específico. Para isso contribui a própria natureza conceptual e metodológica destas áreas curriculares nas quais um mesmo problema pode ser tratado de diversos modos pelos vários grupos de uma turma, ou pelas várias turmas de um mesmo professor, para que essas múltiplas abordagens proporcionem uma visão mais ampla e profunda da situação, uma solução mais rica do problema, crucial no trabalho que desenvolvemos (DGEBS, 1991a). Por exemplo, em EVT, estabelecem-se, para além dos conteúdos, "áreas de exploração", e da articulação entre ambos se gerem "os caminhos pelos quais se fazem as aprendizagens" (DGEBS, 1991b: 15), permitindo-se um reforço da possibilidade do trabalho interdisciplinar. Salienta-se ainda que, segundo Porfírio e Silva (2005), o conceito de programa aberto é entendido como forma de possibilitar a diferenciação pedagógica, isto é, a gestão do programa com aplicações diferenciadas dos contextos particulares da ação pedagógica, nomeadamente contextos específicos, percursos e ritmos de aprendizagem e sequencialização das abordagens e experiências.

Para tudo isto concorre também, em contexto não só de EVT mas também do mundo global, das Artes e Tecnologias, o rápido desenvolvimento das ferramentas Web 2.0 e a passagem da Internet de meio de transmissão de informação para plataforma de colaboração, transformação, criação/partilha de conteúdos (Downes, 2005), que alterou a forma como se acede à informação/conhecimento e os processos de comunicação aluno-aluno e aluno-professor (Siemens, 2008). A isso não podemos ficar alheios e sabemos pela prática, enquanto professores, que facilmente os recursos e as ferramentas digitais sofrem alterações permanentes, tendo o professor dificuldade em acompanhar essa evolução e, com mais dificuldade ainda, ter acesso a uma listagem de recursos passíveis de serem utilizados e a manuais que suportem a sua utilização. O EVTux tenta colmatar esta dificuldade e pode mesmo dar lugar ao esbatimento de um modelo tradicional centrado no docente, dando lugar a abordagens caracterizadas por abertura, participação e colaboração (Downes, 2008). Com a Internet, os alunos assumem também um papel mais ativo pois há um inúmero conjunto de opções que são chamados a assumir, desde a escolha de temas a percursos a seguir. Neste caso, existe também a capacidade de selecionar no EVTux a ferramenta mais adequada para um determinado trabalho ou para um determinado fim.

Também o professor pode utilizar variados recursos para auxiliar na abordagem aos conteúdos e áreas de exploração do currículo, ajudando os alunos a desenvolver competências essenciais e a motivá-los para as atividades a realizar, uma das premissas que norteou a elaboração do EVTux. Walling (2000) salienta mesmo que os computadores ligados à Internet na sala de aula de arte enriquecem as experiências no domínio das artes visuais, um valioso recurso para o professor. No caso concreto do EVTux, poderá permitir a exploração de inúmeros conteúdos e áreas de exploração das disciplinas artísticas, disciplinas tão particulares que devem, no plano de ensino-aprendizagem, planificar unidades de trabalho que incluam conteúdos programáticos, que façam com que as TIC se tornem verdadeiros instrumentos de ensino, devendo os professores ser sensíveis às modificações profundas que as TIC provocam nos processos cognitivos, não bastando que os professores ensinem os alunos a aprender, mas, antes, "tenham também que os ensinar a buscar e a relacionar as diversas informações, revelando espírito crítico" (Rosmaninho, 2001: 35). Como exemplo, refira-se que, para a organização e planificação das atividades de ensino-aprendizagem, consideram-se, no caso particular da disciplina de EVT, três campos de intervenção: "ambiente", "comunidade" e "equipamento". Articulados com estes três campos, existem onze conteúdos (comunicação, energia, espaço, estrutura, forma, geometria, luz/cor, material, medida, movimento e trabalho) e treze possíveis áreas de exploração (alimentação, animação, construções, desenho, fotografia, horto-floricultura, impressão, mecanismos, modelação/moldagem, pintura, recuperação/manutenção de equipamentos, tecelagens/tapeçarias e vestuário), sendo que estas últimas devem ser entendidas apenas como propostas de trabalho possíveis, sem função normativa, mas que esclarecem o professor sobre a articulação das várias componentes curriculares (Rosmaninho, 2001).

Ora, no caso do EVTux, temos acesso a mais de quatro centenas de ferramentas digitais que permitem aos professores e alunos, dependendo dos contextos específicos e particulares de cada unidade de trabalho/didáticas, explorar de forma articulada os suportes tradicionais usados nas disciplinas artísticas como os que o EVTux oferece. Para salientar apenas alguns deles, a quantidade e diversidade de ferramentas para a exploração de conteúdos como a comunicação, espaço, forma, geometria, luz/cor, movimento ou as áreas de exploração de animação, desenho, fotografia e pintura são um verdadeiro acervo que permitirá aos professores e alunos, mediante situações concretas e particulares de ensino e aprendizagem, poderem analisar e selecionar a ferramenta mais adequada aos objetivos definidos. Estes objetivos, articulados com os resultados pretendidos do trabalho a realizar e da solução que é proposta, quando articulados entre múltiplos à aprendizagem (tradicionais e com suporte às TIC, com o EVTux), vão permitir um enriquecimento dos alunos ao nível cognitivo e da multiplicidade e diversidade de explorações em contextos específicos. Alicerça-se também esta posição sabendo-se que as áreas de exploração e os conteúdos servem, não só como enquadramento para uma planificação que pretende ser o mais aberta possível, mas também para "promover a diversificação da experiência do mundo vivido pelos alunos" (DGEBS, 1991b: 17). Assim, para se garantir um leque de experiências suficientemente aberto e enriquecedor do repertório vivencial dos alunos, a planificação de unidades de trabalho não pode constituir um quadro rígido, definido à partida para toda a ação a desenvolver, devendo estabelecer-se uma estrutura a revestir gradualmente, à medida que o trabalho se vai desenrolando (DGEBS, 1991a). Assim, em cada unidade de trabalho, deverá considerar-se um número reduzido de objetivos e conteúdos, suscetível de enriquecimento por uma franja de outras contribuições que o próprio desenrolar da ação eventualmente suscitará (DGEBS, 1991a).

Já numa perspetiva da construção da distribuição EVTux, e na utilização de *software* livre nas escolas, diga-se que o conceito *Open Source* continua a ser utilizado com alguma abrangência, no seu sentido mais lato, designando todo o *software* sobre o qual é permitido acesso à totalidade ou a parte do seu código-fonte, independentemente de outras restrições ou limitações impostas. Assim, a OSI registou a marca "Open Source Initiative Approved" e apenas permite a sua utilização em *software* que é distribuído com uma licença que respeite os princípios definidos na *Open Source Definition* (Perens, 1999).

A natureza algo vaga da designação obrigou à redação de uma definição que permitisse estipular claramente os limites do que constitui o *software* designado por *Open Source*, realçando que o acesso ao código-fonte do *software* é condição necessária mas não suficiente. A definição de *Open Source* foi redigida por Bruce Perens (1999) e estabelece os seguintes 10 princípios:

1. Distribuição livre sem restrições que impeçam qualquer parte de vender ou oferecer gratuitamente a aplicação;
2. Acesso ao código-fonte. Caso o *software* seja distribuído sem o respetivo código-fonte, deverá existir uma forma gratuita de aceder ao mesmo ou requerendo apenas o pagamento dos custos de reprodução;
3. Permitir a criação de obras derivadas e modificações, assim como a sua distribuição sob os termos da licença do *software* original;
4. Respeito pela integridade do autor do código-fonte. A distribuição do código-fonte modificado poderá ser restringida se a licença permitir a distribuição de "patch files". A licença deverá mencionar explicitamente a permissão de distribuição de *software* construído com código-fonte modificado e pode requerer que as obras derivadas sejam distribuídas com designação ou número de versão diferentes do *software* original;
5. Não discriminação de pessoas ou grupos;
6. Não discriminação de áreas ou campos de intervenção;
7. Distribuição da licença. Os direitos associados ao *software* aplicam-se a todos aqueles a quem o *software* é redistribuído sem que seja necessária uma licença adicional;
8. Licença não pode ser específica para um produto ou distribuição, os direitos associados ao programa não devem depender deste fazer parte de uma distribuição ou produto específico;
9. Licença não pode colocar restrições a outro *software* que seja distribuído conjuntamente com o programa licenciado;
10. Licença tem de ser tecnologicamente neutra.

O EVTux cumpre estes princípios e pode também considerar-se uma distribuição livre – *Software* Livre – pois respeita as quatro liberdades definidas por Richard Stallman (Gay, 2002).

A perspetiva de integração das TIC em contexto educativo é reforçada pelo surgimento de recursos Web, Web 2.0

e *software* livre, e por novos estímulos à aprendizagem de conceitos ligados à expressão plástica, à educação artística, às artes visuais e plásticas e à EVT. É nesta perspetiva de integração das TIC em contexto educativo que reside este estudo, a génese do EVTux. Permitindo a disciplina uma multiplicidade de estratégias para a abordagem dos conteúdos em várias áreas de exploração, a integração destas ferramentas revela-se excecional no domínio da expressão, criatividade, trabalho colaborativo e multiplicidade/diversidade de aprendizagens proporcionadas que agora podem ser simplificadas com o EVTux.

Metodologia

Para o nosso estudo, e porque este artigo e a presente proposta é decorrente de um outro contexto já explicitado, optámos por uma Investigação-Ação nas modalidades Prática e Crítica. Considerámos esta opção a mais adequada, uma vez que, ao introduzir as ferramentas digitais no currículo de uma disciplina, trabalhando com uma equipa de professores e seus alunos, nas suas turmas, verificando o sucesso de implementação dessas ferramentas e respondendo às nossas questões investigativas (Zuber-Skerritt, 1996), propusemos uma revisão curricular que incluísse estas ferramentas. Os professores participantes no estudo assumiram uma relação de cooperação com o professor-investigador, ajudando-o a planificar estratégias de mudança ou a detetar problemas e refletir sobre o impacto das mudanças efetivadas.

A opção por este modelo, articulado com a modalidade emancipadora ou crítica de investigação-ação, justificou-se pela necessidade de ir além da ação pedagógica, procurando intervir nos procedimentos de transformação do sistema. Este tipo de investigação-ação procurou viabilizar a implementação de soluções para a melhoria da ação e prática educativas em contexto de EVT. Do pressuposto a que nos propusemos com este plano de investigação, a opção por uma investigação-ação crítica seguiu um ciclo de colaboração entre participantes e investigadores (reflexão – planeamento – ação – observação – nova reflexão – novo planeamento), e assim por diante (Davis, 2008), de características colaborativas, incluindo vários professores interessados na abordagem e exploração de ferramentas digitais com os seus alunos em EVT.

Ao longo de dezoito meses de desenvolvimento da investigação sobre "Ferramentas Web, Web 2.0 e *Software* livre em EVT", mais de noventa docentes desta disciplina participaram no estudo, quer pesquisando, quer analisando, refletindo e recenseando as ferramentas digitais existentes que pudessem ser integradas num contexto de ensino e aprendizagem para a disciplina de EVT (e outras das áreas artísticas), ferramentas essas que, em determinados contextos, pudessem servir de apoio aos docentes e alunos para a abordagem a múltiplos conteúdos e áreas de exploração da disciplina.

A partir da listagem das quatrocentas e trinta ferramentas digitais nasceu a problemática centrada no campo da sua utilização simplificada e, no caso, que pudesse ser de fácil utilização por cada professor. Neste contexto, surgiu a ideia da conceção de uma distribuição de Linux à qual chamámos EVTux, baseada em Ubuntu (versão 10.4 LTS) e que poderá ser instalada em qualquer computador em *dual boot* ou experimentada em modo *live* (sem necessidade de instalação), permitindo a qualquer utilizador ter uma distribuição que tenha já pré-instaladas todas as ferramentas digitais baseadas em *software* para sistema operativo Linux e, nos marcadores do *browser* da Internet utilizado nessa distribuição, o acesso direto a ferramentas digitais online a partir da catalogação previamente realizada no espaço do EVTdigital.

Conceptualmente, depois de listadas todas as ferramentas digitais, aquelas que eram baseadas em *software* livre para Linux foram pré-instaladas (Figura 3) e todas as baseadas na web e web 2.0 foram adicionadas aos marcadores do *browser* selecionado para esta distribuição, divididas nestas 35 categorias: 3D, Animação, Apresentações, Arquitetura e Espaços, Avatares e Caricaturas, Banda desenhada e Cartoons/Comics, CAD, Caleidoscópios, Cartazes, Colagens, Construções, Desenho, Desenho colaborativo online, Desenho de figura humana, Desenho e Ilustração, Desenho e twitter, Desenho vetorial, Edição vídeo, Fotografia e edição de imagem, Geometria, Graffitis, Impressão, Logótipos, Luz/Cor, Módulos e padrões, Mecanismos, memórias descritivas e cronologias, Museus, Origami e kirigami, Paginação, Paper toys e automatas, Pintura, Storyboards, Suites, Tipografia e fontes (Figura 4).

Figura 4 – Marcadores do *browser* a utilizar no EVTux

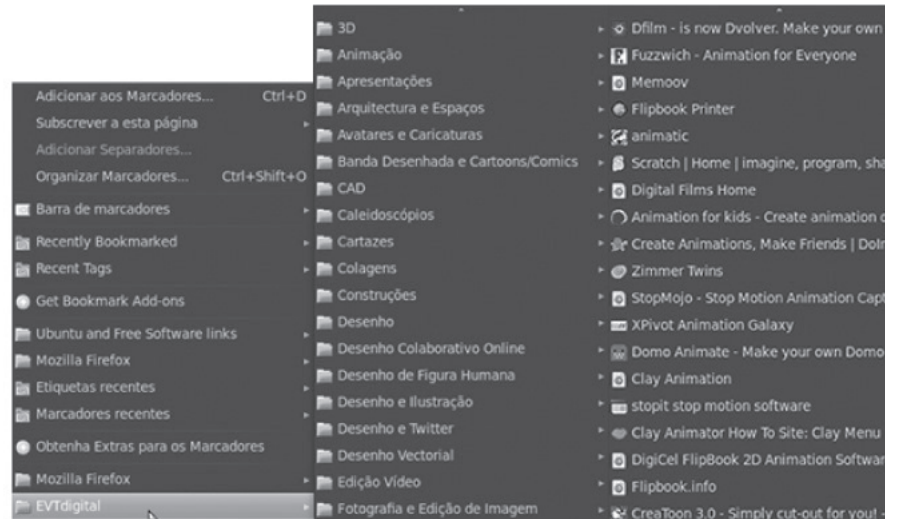
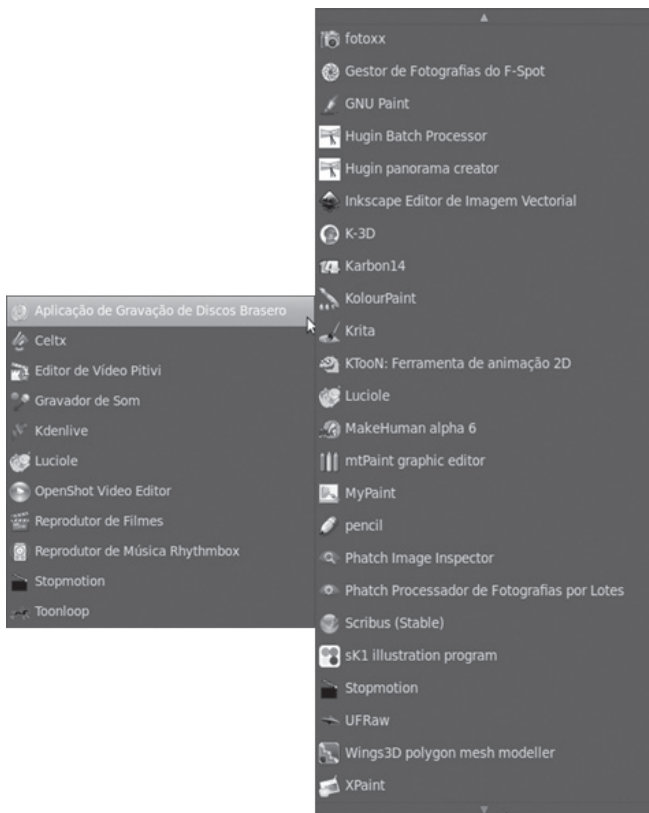



Figura 3 – Alguns dos *softwares* já pré-instalados no EVTux

No caso concreto, as categorias foram organizadas tendo em conta os conteúdos e áreas de exploração da disciplina de EVT, não obedecendo a uma hierarquização ou a qualquer categorização universalmente utilizada para *software*. Esta opção fundamenta-se pela particularidade de ser uma distribuição para um contexto específico, no caso englobado no estudo desenvolvido e naturalmente na disciplina de EVT, mas com abrangência a outras áreas das artes visuais, estando intimamente ligada à metodologia específica de EVT e de outras disciplinas artísticas, ligada à prática e ao treino dos docentes para, num dado momento, se produzirem respostas ou executarem tarefas previamente determinadas, num processo de ativar e aceder a recursos em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas, com relação a contextos específicos e às especificidades da disciplina, nomeadamente aos seus conteúdos e áreas de exploração.

Estado de Desenvolvimento

O EVTux está já concluído e disponível para ser descarregado e instalado nos computadores. Já durante o ano letivo de 2011/2012 os docentes da disciplina de Educação Visual e Tecnológica – mas também outros docentes e públicos da área das Artes – tiveram acesso a esta distribuição EVTux, quer a partir do *download* ou do DVD editado, e que incluía, sem grande esforço de pesquisa, cerca de 430 ferramentas digitais e respetivos manuais de utilização (Figura 5), potenciando-se e simplificando-se assim a utilização das ferramentas digitais para esta área curricular específica, sendo que esta disponibilização dos manuais de mais de 82,5% das ferramentas listadas (prevendo-se que no final de agosto de 2012 serão cerca de 90%) possa contribuir para uma efetiva utilização das ferramentas com algum tipo de apoio tutorial que estes manuais pretendem dar.

Para já, algumas imagens podem ser observadas nas Figuras 6 e 7 bem como a capa e ficha técnica desta distribuição (Figuras 8 e 9), que pode ser descarregada online a partir do seguinte endereço: http://evtux.wordpress.com/download-do-evtux/, estando o alojamento disponível na página da ERTE/DGE e do GLUA da Universidade de Aveiro. Para o efeito, em dezembro de 2011 foi também realizada uma edição de 1000 exemplares em DVD desta distribuição com o apoio financeiro do CIDTFF da Universidade de Aveiro.

Figura 5 – Pasta com os manuais das ferramentas digitais incluídas no EVTux

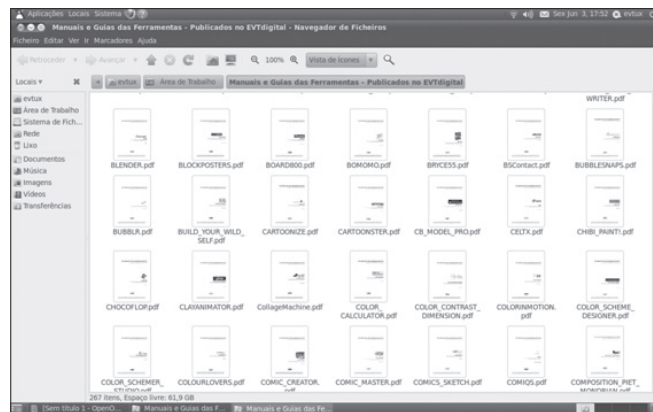



Figura 6 – Ecrã inicial de autenticação no EVTux

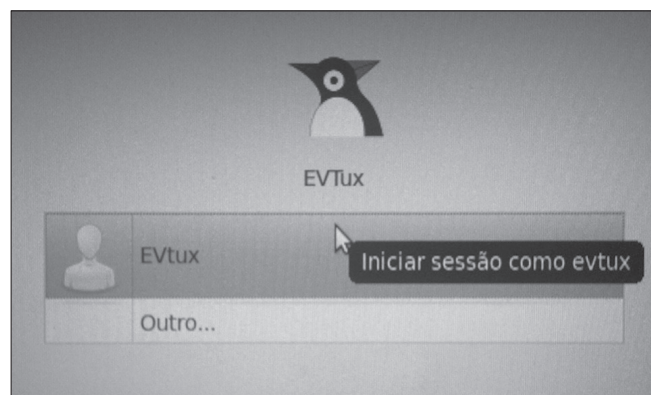



Figura 7 – Ambiente de Trabalho do EVTux

Figura 8 – Capa do EVTux

evtux

Autoria e Conceito
José Alberto Rodrigues & António Moreira

Compilação
Nelson Gonçalves

Criação gráfica do logótipo evtux
Gil Maia & Sara Botelho

evtux © 2011

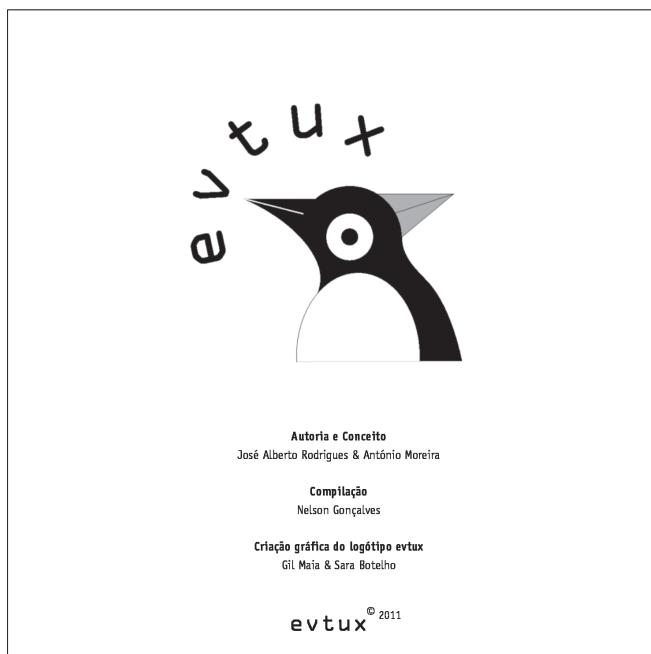



Figura 9 – Ficha Técnica do EVTux

evtux

Ficha Técnica

evtux é um sistema operativo GNU/Linux que inclui as ferramentas digitais listadas e integradas no **EVTdigital**. Para mais informações, por favor consulte: http://evtdigital.wordpress.com

A distribuição EVTux constitui uma versão personalizada do sistema operativo Ubuntu (para mais informações, consulte http://www.ubuntu.com). O EVTux destina-se apenas a fins pedagógicos e e de demonstração, não tendo qualquer fim comercial.

O EVTux não tem qualquer afiliação com o Ubuntu - http://www.ubuntu.com/ ou com a Canonical - http://www.canonical.com/

Você é livre de copiar, duplicar, modificar, distribuir e instalar o EVTux.
Para mais informações, consulte o site oficial do EVTux em http://evtux.wordpress.com/
Todos os manuais incluídos no EVTdigital e EVTux têm licença CC - Creative Commons.

A obra Guias e Manuais do EVTdigital de EVTdigital foi licenciada com uma Licença Creative Commons - Atribuição - Uso Não-Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não Adaptada. Com base na obra disponível em evtdigital.wordpress.com.

Apoio institucional e financeiro

universidade de aveiro · cidtff · FCT

Apoio técnico e pedagógico

associação ensino livre · OPENLAB

Autoria e Conceito |
José Alberto Rodrigues & António Moreira
Compilação |
Nelson Gonçalves
Criação gráfica do logótipo evtux |
Gil Maia & Sara Botelho

evtux © 2011

Conclusões

O EVTux permitirá a qualquer utilizador aceder a qualquer ferramenta catalogada no âmbito do estudo que desenvolvemos de forma prática e simples, constituindo uma mais-valia especialmente relevante na simplificação de acesso a estas ferramentas, incluindo-se também a possibilidade de visualização imediata dos mais de trezentos e cinquenta manuais já publicados e incluídos nesta distribuição.

O contributo fundamental do EVTux na disciplina de EVT, nas Artes Visuais e Plásticas e nas Tecnologias é a utilização das TIC como recurso e estratégia cognitiva da aprendizagem. A utilização das TIC como ferramenta e recurso na sala de aula é entendida como uma área transversal no Ensino Básico e assumida como uma das Metas de Educativas e Curriculares. Os alunos, na sua aprendizagem, devem contactar por formas diversificadas com estes recursos. O professor deverá, nas suas planificações, englobar estratégias conducentes à rentabilização das TIC no processo de aprendizagem e formação geral dos alunos, pelo que estamos certos que o EVTux será esse facilitador agregando um número elevado e diversificado de recursos para a disciplina.

Nos novos paradigmas educacionais, em que o fenómeno estético, cultural e intelectual é tónica dominante, as TIC assumem um cariz pedagógico (Hargreaves, 1996). Acentuam-se cada vez mais as mudanças e as inovações de cariz pedagógico e tecnológico, principalmente as que se relacionem com a implementação de novos procedimentos facilitadores das transições e que fortaleçam as competências e os lugares dos vários intervenientes do processo educativo. Não se trata obviamente de negar a figura do professor, mas antes propor uma nova função como dinamizador e facilitador das aprendizagens do aluno, até porque a cada dia são mais numerosos os recursos materiais e equipamentos técnicos que o mercado põe à disposição das escolas, daí a importância do recurso às tecnologias (Rodriguez e Rodriguez, 1998). Esta emergência das TIC no contexto educativo atual demonstra que a utilização do computador em grupo melhora, em termos gerais, o desempenho escolar.

Segundo Jonassen (1994), o aprendente que constrói as suas próprias representações compreende melhor e recordar-se-á do que aprendeu, sendo a colaboração um instrumento essencial para a construção de uma representação do conhecimento. O aluno aprende usando as

tecnologias como ferramentas que o apoiam no processo de reflexão e de construção do conhecimento (ferramentas cognitivas), passando a questão determinante a não ser a tecnologia em si mesma, mas a forma de encarar essa mesma tecnologia, usando-a sobretudo como estratégia cognitiva de aprendizagem.

Estamos certos de que esta estratégia permitirá também disseminar o conceito de *software* livre e de utilização de recursos digitais baseados no conceito de gratuitidade e, principalmente, facilitar a pesquisa, análise e seleção das ferramentas mais adequadas a cada contexto específico decorrente das situações de ensino e aprendizagem na disciplina de EVT.

Referências Bibliográficas

Davis, C. S. (2008). Critical Action Research. *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. SAGE Publications. Disponível em http://www.sage-ereference.com/research/Article_n78.html (acedido em 10/04/2009).

DGEBS. (1991a). *Organização Curricular e Programas do 2º Ciclo do Ensino Básico*. Vol. I. Lisboa: Ministério da Educação.

DGEBS. (1991b). *Programa de Educação Visual e Tecnológica: Plano de organização do Ensino-Aprendizagem*. Vol. II. Lisboa: Ministério da Educação.

Downes, S. (2005). *An introduction to Connective Knowledge. Stephen's Web*. Disponível em http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=33034 (acedido em 21/06/2009).

Downes, S. (2008). *The Future of Online Learning: Ten Years On. Half an Hour blog*. Disponível em http://halfanhour.blogspot.com/2008/11/future-of-onlinelearning-ten-years-on_16.html (acedido em 29/06/2009).

Gay, J. (Ed.) (2002). *Free Software, Free Society: Selected Essays of Richard M. Stallman*. Boston: GNU Press. Disponível em http://www.gnu.org/phiposophy/fsfs/rms-essays.pdf (acedido em 10/02/2008)

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Ediciones Morata.

Jonassen, D. (1994). "Thinking Technology" em *Educational Technology*, 34 (4), 34-37.

Perens, B. (1999). "The Open Source Definition" em C. DiBona, S. Ockman e M. Stone (Eds), *Open Sources: Voices from the Open Source Revolution*. Sebastopol: O'Reilly Media. Disponível em http://www.oreilly.com/catalog/opensources/book/toc.html (acedido em 02/02/2007).

Porfírio, M. e Silva, C. (2005). "As competências essenciais em EVT: Contributo para desenvolvimento" em *InFormar*, 21, 42-50.

Rocha, M. (1999). "Educação em Arte: Conceitos e Fundamentos" em *InFormar*, 12, 46-49.

Rodrigues, J. A. (2005). *Brinquedos Óticos e Animatrope em contexto de EVT*, (Tese de Mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Rodriguez, E., Rodriguez M. (1998). "El profesorado de enseñanza no universitaria ante los medios informaticos como recurso didático" em Leandro Almeida et al (Ed.) *Actas do IV Congresso Galaico-Português de Piscopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 526-529.

Rosmaninho, N. (2001). *A Educação Visual e Tecnológica no Currículo do 2º Ciclo do Ensino Básico* (Tese de Mestrado). Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Siemens, G. (2008). *Collective or Connective Inteligence. Connectivism blog*. Disponível em http://connectivism.ca/blog/2008/02/ (acedido em 12/06/2009).

Walling, D. R. (2000). *Rethinking How Art Is Taught – A Critical Converge*. California: Corwin Press.

Zuber-Skerritt, O. (1996). *New Directions in Action Research*. Falmer Press London. Disponível em http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=103466421 (acedido em 01/04/2009).

A Importância da Criatividade no Desenvolvimento do Indivíduo

Revista Portuguesa
de Educação Artística

The Importance of Creativity in the Development of the Individual

Débora Martins
João Pedro Gonçalves
Petra Rodrigues
Ricardo Vieira
Vanessa Marques
Universidade da Madeira — Mestrado em Ensino de Artes Visuais
no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
criatividade_av@hotmail.com

RESUMO

Construído com o propósito de enfatizar a importância da criatividade para o desenvolvimento do indivíduo, este trabalho reflete sobre os diversos ambientes criativos (casa, escola e trabalho) e sobre as influências dos seus intervenientes. Assim, é abordada neste estudo a criatividade, enquanto definição e conceito, o papel da família e da sua influência no percurso educativo e o ambiente criativo na escola e no mundo profissional. Posteriormente são apresentados estudos sobre a importância da criatividade na educação, e sobre o papel das disciplinas artísticas para o desenvolvimento criativo do indivíduo. Por último, são apresentados alguns casos de sucesso e empreendedorismo, que fundamentam a importância deste tema para o percurso profissional.

Palavras-chave: Criatividade; Ensino Artístico; Ambientes Criativos; Desenvolvimento Pessoal; Empreendedorismo.

ABSTRACT

Built with a purpose to emphasize the importance of creativity in the development of the individual, this work reflects on the many creative environments (home, school and work), and the influences of its intervenients. Thus, in this study we address creativity, its definition and concept, the role of family and its influence on educational outcomes and the creative environment at school and in the professional world. Later studies are presented on the importance of creativity in education, and the role of artistic disciplines for creative development of the individual. Finally we present some examples of entrepreneurship, underlying the importance of literacy for the career.

Keywords: Creativity; Arts Education; Creative Environments; Personal Development; Entrepreneurship.

Introdução

Este trabalho centra-se essencialmente no percurso do indivíduo ao longo do seu crescimento pessoal e profissional, tendo por objetivo demonstrar a importância do desenvolvimento da criatividade nos mesmos.

De forma a fundamentarmos o nosso estudo, procedemos a uma revisão bibliográfica, centrada no tema em causa. Posteriormente, o trabalho foi complementado com um estudo de caso, onde se inquiriram alunos, professores e encarregados de educação, no contexto educativo regional, de forma a inferir a importância das disciplinas artísticas para o desenvolvimento da criatividade.

Noção geral de criatividade

Ao pesquisarmos o conceito de criatividade num Dicionário de Língua Portuguesa, constatamos que é a "Função da inteligência humana que torna o homem superior ao que ele mesmo cria. Personalidade criadora insuperável própria do homem." Epistemologicamente, a palavra criatividade deriva das palavras criar ("creare") e criação ("creatione"), sendo que criar é "Dar existência a (...) gerar, produzir (...) originar (...) inventar (...)" e criação é o "Ato ou efeito de criar, a coisa criada (...)" (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa). Mas será que o ato de criação difere do ato de criar?

O humano absorve a sua envolvência, no entanto cada um de nós detém a capacidade de gerir estes conhecimentos socioculturais, científicos e temporais introduzindo-os e transformando-os pelos pensamentos e pelas ações. Consideremos então que a criatividade é a soma de uma série de conhecimentos sujeitos a variáveis cognitivas, situacionais e pessoais, e, apesar da sua conotação de ação espontânea, esta requer, num campo de novas possibilidades, todo um processo de trabalho, de investigação e de singularidade. Resumidamente, a criatividade irá ser um resultado da combinação de quatro dimensões: "(...) a pessoa, o processo, o produto e o ambiente (...)" (Condessa, 2006: 40).

Analisando vários autores desde os anos vinte até os dias de hoje, como Money, Guilford, Stein, Eyring e Sternberg, todos parecem estar de acordo que a criatividade é um processo associado a um produto final novo, diferente de qualquer outro existente e que combina diversos fatores como os conhecimentos, a inteligência, a memória, a fantasia e a imaginação.

> A criatividade parece, pois, ser uma capacidade ou aptidão humana de produzir ações intelectuais inteiramente novas e desconhecidas de quem as produz. Poderão tratar-se de produtos da imaginação ou de sínteses mentais, mas produzindo sempre conhecimentos novos, constituindo por isso uma capacidade mais importante que a de aprendizagem de conhecimentos. (Sousa, 2003: 189)

Todavia, atualmente privilegia-se a sociedade criativa como reflexo da produção de produtos palpáveis, medidos fisicamente. Não serão também os produtos criativos mentais, o ato de criar, tão ou mais importantes que os físicos, os atos da criação? Não residirá aqui o problema da estagnação e declínio socioeconómico?

Observemos o conceito de criatividade pela sua natureza epistemológica, ontológica, axiológica e deontológica. Na primeira permanece o conhecimento humano; aqui a criatividade apresenta-se como o modo de conhecer, absorver e de expressar esse conhecimento. Na segunda a metafísica do ser; esta é um modo de ser de cada humano ou grupo social, como também um processo de pesquisa do próprio ser. A criatividade, pelo seu processo mental, pela pesquisa da autenticidade, permite que o humano analise e critique a sua envolvência. Incentiva à constante procura pelo eu, singular e em grupo, e rejeita a estagnação social. Nas últimas duas naturezas destacamos os valores e deveres inerentes ao processo criativo. Estes são transmitidos e despertam noutros humanos a vontade pela pesquisa e experimentação de novas soluções intelectuais ou físicas.

A combinação destas quatro naturezas reflete o verdadeiro poder da criatividade: a união de todos os saberes do humano reunidos num constante saciar pela expressão do novo, do único. Este poder é percetível por todos nós diariamente, seja: na nova melodia que nos acompanha no percurso de casa ao trabalho, levando-nos a fantasiar novos espaços; no instrumento cirúrgico que nos salvou e permitiu o nosso filho nascer; ou nos momentos de desespero económicos que nos levaram a observar, imaginar e concretizar um novo projeto.

Citando Sousa (2003: 187), "Quando se diz que o homem é superior aos animais pela sua inteligência, quer na realidade dizer-se que é pela sua criatividade e não apenas pelas suas capacidades lógico-associativas."

Tipos de criatividade e o seu desenvolvimento

O humano detém a necessidade de sistematizar os seus conhecimentos e a ação multifacetada da criatividade não ficou inerente a este processo. Em 1955, Taylor apresentou cinco tipos de criatividade, atualmente aceites pela comunidade científica:

1. Criatividade Expressiva: "(...) a pessoa tem inteira liberdade de expressar os seus sentimentos, de modo criativo." (Sousa, 2003:190). O ato criativo, emotivo e mental sobrepõe-se à criação final, física. São exemplos deste tipo o desenho livre, o action painting ou a improvisação dramática.

2. Criatividade Produtiva: A produção revela-se mais importante que o processo expressivo ou as características artísticas, encontrando-se condicionada por agentes exteriores. A investigação científica enquadra-se neste tipo.

3. Criatividade Inventiva: é um exemplo da capacidade do humano em unificar a criatividade expressiva e produtiva, o ato de criar e de criação, obtendo um produto inédito, muitas vezes inesperado: a lâmpada elétrica; a máquina fotográfica; o computador; os tablets; os microscópios; entre outros.

4. Criatividade Inovadora: "(...) refere as modificações revolucionárias num campo específico de estudos, das ciências ou das artes, trazendo novas perspetivas." (Sousa, 2003: 190). Este tipo de criatividade vai mais longe do que a criação de obras, é geradora de processos em que ideologias, conceitos e pensamentos sofrem profundas alterações. Galileu e Einstein são um exemplos.

5. Criatividade Emergente: esta é somente atingida por génios que utilizam a criatividade como um ingrediente do quotidiano, natural, espontâneo, inerente ao seu ser, como por exemplo Leonardo Da Vinci.

Podemos observar diversas etapas no processo criativo que permitem o desenrolar e o culminar da criatividade. Em 1926, Wallas defendeu que este processo passaria por quatro etapas: preparação, incubação, iluminação e verificação. Será nos anos sessenta que Harris especificará as etapas passando-as para cinco: reconhecimento do problema; recolha de informação, atividade mental de tratamento da informação; imaginação de soluções; verificação; e colocação em prática.

Contudo, salientamos que alguns autores defendem que estas etapas não se verificam na criatividade expressiva devido ao seu caráter espontâneo, ou aparentemente espontâneo. São estes questionamentos que colocam à prova as relações entre o humano e o conceito de criatividade na educação.

> A criatividade não aparece ao acaso, apesar da espontaneidade ser uma das suas formas de expressão. A criatividade exige tempo, esforço, treino e uma grande margem para a singularidade que cada um é de facto. Reconhecer isto e agir em conformidade é fundamental para despertar a criatividade em ambientes educativos. (Medeiros, 2006: 73)

A partir dos anos cinquenta espoletaram-se estudos do desenvolvimento da imaginação criativa de forma a estimular a sua potencialidade no ato criativo. Entre os diversos autores, salientamos os estádios de desenvolvimento cognitivo das crianças estabelecidos por Piaget, com base nos estudos de Lowenfeld. Piaget irá defender que o conhecimento de cada um é "(...) gerado através da interação do sujeito com o seu meio, a partir de estruturas existentes no sujeito." (Sardinha, 2007).

Outro estudo, citado por Sousa (2003), baseou-se especificamente no desenvolvimento da criatividade nos sujeitos: falamos de Ligon (1957). No seu estudo, estádios de desenvolvimento da criatividade correspondem a diversas faixas etárias. Desde o infantário e pré-escolar (do nascimento aos 6 anos), passando pela escolaridade básica (dos 6 aos 14 anos), pelo secundário (dos 14 aos 18) e até atingir a idade adulta, Ligon define vontades e interesses da atividade imaginativa. Este autor constatou que a criança, durante o infantário e o pré-escolar, detém uma enorme capacidade expressiva e espontânea visível na experimentação de tudo o que lhe rodeia e no constante teste aos seus limites criativos. Ao passar para a escolaridade básica, a criança apresenta um decréscimo na criatividade, pois procura a aceitação pelo grupo social que lhe rodeia inibindo a experimentação. Porém, aos poucos e poucos, com mais incidência a partir dos 10 anos, vai ganhando confiança e gosto pela aprendizagem efetuando projetos mais morosos e pormenorizados. De novo num período de transição, no secundário, o jovem apresenta um decréscimo da sua atividade criativa acentuada pela procura da atividade futura. Na reta final e perto da idade adulta, Ligon observou que o jovem "Necessita de dar plena liberdade das suas capacidades criadoras (...)" (Sousa, 2003: 195).

Refletindo, consideramos que a educação atual não deveria formatar os alunos, mas transmitir ferramentas necessárias

para abolir qualquer fronteira e libertar o agente criativo.

Fatores que influenciam o desenvolvimento da criatividade

Ambiente Criativo

A criatividade do indivíduo depende muitas vezes do contexto ou ambiente em que este se encontra inserido. Todos os seres humanos possuem um caráter criativo que requer um processo de desenvolvimento, sendo este possível apenas através da sua estimulação.

O ambiente criativo não deve se restringir a um local apenas (escola, trabalho, etc.), mas sim a vários locais, pois estes promovem a

> (...) autorrealização do indivíduo e de, consequentemente, contribuir para uma sociedade composta de pessoas "mentalmente saudáveis", como também para estimular ao máximo, a capacidade humana para produzir inovações e propor novas alternativas (...) gerando assim um maior bem-estar para a humanidade. (Wechsler, 2008: 139).

Segundo esta autora, existem três ambientes que potenciam a criatividade, nomeadamente o local de trabalho, o ambiente familiar e a escola, mostrando assim que esta deve estar presente em todas as faixas etárias do indivíduo.

No local de trabalho, a criatividade está relacionada com a criação de novas ideias e conceitos, podendo assim obter mais lucro. Para tal, a estruturação da empresa não deve ser toda regrada e cheia de especializações onde cada funcionário faz somente o que lhe compete, pois aspetos como estes criam barreiras no pensamento criativo. Ao nível das relações humanas, o trabalho em equipa fomenta um maior desenvolvimento de ideias, devendo existir também recompensas e méritos de maneira a incentivar o funcionário a querer desenvolver um melhor trabalho.

O desenvolvimento da criatividade no ambiente familiar advém dos pais que estimulam e influenciam os seus filhos. Os pais têm assim um papel fundamental no crescimento da criança, encorajando-a nas opções que esta toma, mesmo sabendo que podem não ser as mais eficazes. Contribuem ainda para estimular e dar segurança na exploração de novas ideias, auxiliando a criação de críticas construtivas aquando de uma contradição e estimulando também as relações sociais. Para que este acompanhamento seja feito, os pais devem assumir um comportamento exemplar, com uma mente aberta a novas ideias e mudanças. Serem desinibidos, admirar os seus filhos pelo que eles são e não pelo que eles se devem tornar, e evitando, muitas vezes, no ambiente familiar, a existência de regras e apresentando valores sobre o que é certo e errado.

No caso da comunidade educativa, Noller, citado por Wechsler (2008), afirma que a principal função da escola "(...) é ensinar a pensar e isto só pode ser feito através do desenvolvimento da criatividade de cada aluno, fazendo alguma coisa acontecer dentro de cada aluno, ou seja, desenvolvendo a sua motivação interna." O que ainda observamos no ensino, nos dias de hoje, são professores que lançam um problema o qual o aluno tem de resolver tal como os docentes querem para poder ter nota positiva, não dando qualquer margem a outros tipos de soluções ou questionamento sobre esse mesmo problema.

Ken Robinson (2010) afirma que "Somos formados por um sistema educacional fastfood. Em que tudo é padronizado, industrializado (...)", onde as escolas dão mais importância a determinadas disciplinas (ciências exatas) em detrimento de outras (vertente artística), advindo daqui um grande problema, pois a criatividade é mais estimulada no campo artístico (disciplinas às quais a nossa sociedade dá menor importância) e o que se pretende é que esta esteja presente e seja trabalhada em todas as áreas do saber. Devemos então afastar-nos da ideia de uma educação edulcorada que fascina os alunos, sem estimular o seu espírito crítico e a sua predisposição natural para a criação.

Cabe essencialmente ao professor criar essa mudança de pensamento dentro da sala de aula. Mas como poderá o professor atual estimular a criatividade dos alunos na sala de aula?

Será primordialmente necessário que saiba como desenvolver a criatividade dos seus alunos. O professor criativo deve ser flexível relativamente às formas de desenvolvimento do trabalho dos alunos e do currículo, procurando uma adaptação dos objetivos às necessidades individuais do aluno; deve ser capaz de estabelecer relações com o imaginário para metaforizar questões do real; deve tolerar a desordem e a complexidade em determinadas situações; e deve essencialmente encorajar, concretizar, respeitar e apoiar as ideias criativas dos alunos, não criando um ambiente de pressão e coerção. Este novo ambiente permitirá ao aluno experimentar sem medo de errar, podendo

construir as suas conclusões pessoais.

Influência da família na escolha vocacional

A família é portadora de um papel muito importante na tarefa de orientar a escolha vocacional dos seus filhos. Muitas vezes estes tipos de influências começam deste cedo, altura em que as crianças começam a proceder aos primeiros processos de aprendizagem. As influências familiares encontram-se ligadas não só às orientações vocacionais, mas também a todos os processos de aprendizagem, ligados à forma de ser, estar e viver numa determinada sociedade. Grande parte destas influências poderão ser exercidas de forma involuntária, se tivermos em conta que grande parte da aprendizagem executada pelas crianças e/ou adolescentes é obtida com base na observação, levando as crianças a adquirem hábitos que são observados no seio familiar ou fora dele. Por exemplo, uma criança que observa o seu pai a atirar um papel pela janela de um carro em andamento acaba, mais tarde, por vir a imitá-lo. Estamos então perante um caso de influência indireta. Por outro lado, também existem processos de influência por parte dos pais executados de forma direta e com fins específicos.

> (...) os pais poderão "recompensar" o comportamento masculino em rapazes encorajando-os a brincar com brinquedos de transportes ou a brincar às lutas com eles, e poderão da mesma forma punir o comportamento feminino exprimindo desaprovação, por exemplo, pelo facto de eles brincarem com bonecas. (Berryman, 2005: 124).

Para além das influências familiares, podemos considerar como relevantes as influências exercidas sobre estes jovens através da televisão, da própria sociedade e ainda do grupo de pares. Estes três elos de influências são responsáveis pela adaptação, por parte destes jovens, a um conjunto de comportamentos, hábitos e costumes que vão surgindo de forma gradual, modificando a maneira de ser e de estar perante a vida, através das aprendizagens diárias executadas por estes jovens. Segundo Berryman:

> (...) a televisão surge como uma grande influência na aprendizagem das crianças no mundo real são os meios de comunicação. As crianças aprendem a partir de livros, jornais, revistas e rádio; e talvez a influência mais poderosa de todas seja a televisão. A televisão está agora presente na maioria dos lares da sociedade ocidental e estudos recentes sugerem que a maior parte das crianças passa normalmente entre duas a quatro horas por dia à frente da televisão. (2005)

Ao falarmos das influências da sociedade, temos de ter presente que estas sempre fizeram parte de padrões estereotipados, os quais iniciam-se no seio familiar com a socialização, que trata da aquisição, por parte do indivíduo, de um conjunto de leis e valores. Este conceito de socialização surge para justificar as influências da sociedade sobre o indivíduo, levando-o a saber estar e se comportar num determinado espaço social, com base num conjunto de regras pré-definidas e impostas pelo meio envolvente. O qual, por sua vez, acaba por ser responsável pela criação de grupos de nichos, ou grupos de pares, portadores de uma ideologia muito própria, onde se partilham gostos, interesses e outras atividades em comum.

Todas estas influências são importantes para o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, ao longo do seu percurso de crescimento, contribuem para a construção da personalidade destes jovens e posteriormente acabam por adquirir um papel muito importante na escolha vocacional. Embora estas influências sejam muito importantes para a escolha vocacional, é a família que se encontra mais presente em todo este processo de escolha. Estas influências podem divergir de família para família, sendo que as principais diferenças encontram-se presentes entre as famílias contratualistas e estatutárias. Segundo Martins, Gonçalves e Vieira, 2011: "As famílias contratualistas, têm por objetivos e métodos educativos, proporcionar uma educação com base nos interesses pessoais dos filhos, como meio de obtenção de uma autorrealização." Nestas famílias pelo menos um dos cônjuges possui um curso médio ou superior, fator este que acaba por surgir como um elo facilitador para o sucesso dos jovens. Devido à perpetuação de privilégios, certifica-se que um filho de um médico possa chegar a médico, e que o filho de um carpinteiro tenha pelo menos acesso a uma profissão manual. Em relação às famílias estatutárias, ainda segundo Martins, Gonçalves e Vieira: "(...) estas procuram manter as condições de vida, sendo comuns os pensamentos sobre um futuro marcado pela indefinição e pela incerteza ao ingresso no ensino superior (...)" (2011). Este tipo de famílias, a nível de escolaridade, encontra-se entre o 4.º ano e o 11.º ano, sendo que grande parte dos elementos que o compõe é operariado. Devido ao historial familiar, grande parte dos jovens que compõem as famílias estatutárias acabam por não ter grande poder de decisão sobre a escolha vocacional:

muitas vezes, por se emanciparem demasiado cedo e por falta de possibilidades económicas, entre outros.

Embora estejamos perante dois tipos de famílias totalmente distintos, estas têm algo em comum: as profissões dos pais acabam por estar intimamente relacionadas com as escolhas vocacionais dos filhos, que procuram grande parte das vezes seguir as profissões dos seus progenitores. Este fator acaba mais uma vez por privilegiar os jovens das famílias contratualistas. Estes, deste cedo, estão habituados a lidar com livros, materiais riscadores, papéis entre outros utensílios, que irão proporcionar-lhes outras experiências, as quais, efetivamente, encontrar-se-ão ligadas às escolhas vocacionais. Estas experiências acabam por enriquecer todo o intelecto da criança. Para além destas atividades, este tipo de famílias, por serem detentoras de uma situação financeira estável, acaba por proporcionar outras atividades culturais, tais como: concertos, viagens, exposições; todas estas vivências acabam por abrir outros horizontes aos jovens nas suas escolhas. As famílias estatutárias, infelizmente, não têm como presentear os seus jovens com este tipo de atividades, fator que leva a uma restrição de conhecimentos e experiências. Estes tipos de jovens normalmente crescem habituados a um nível de vida mais baixo, onde, grande parte das vezes, o que importa é se emanciparem o quanto antes para ajudarem os seus familiares. Esta emancipação precoce acaba por levá-los a dar continuidade ao passado laboral dos pais. No entanto, por mais desfavorecidas que estas famílias possam ser:

> (...) acreditam ou querem acreditar, que a concretização dos seus projetos só depende das capacidades e do empenho dos filhos, mas os seus discursos aparecem marcados pelas experiências e pelo receio da discriminação escolar. (Seabra, 2005: 69)

Independentemente do tipo de famílias, das possibilidades económicas, do tipo de experiências que poderão ou não proporcionar aos seus filhos, estas acabam sempre por os influenciar, não só ao nível das escolhas vocacionais, como também ao nível das maneiras de ser, estar, de se comportar e de se integrar em sociedade. Estamos perante um processo de aprendizagem contínuo e vicioso, responsável pela criação de uma sociedade autorregeneradora.

A criatividade no Ensino (perspetivas dos alunos,dos pais, e dos professores)

Objetivo do Estudo

O objetivo deste estudo: é perceber qual a importância atribuída pelos encarregados de educação a cada disciplina, segundo a perspetiva dos seus filhos; compreender qual a importância atribuída pelos encarregados de educação às disciplinas do curso Científico-Humanístico de artes visuais do ensino secundário, aferindo as suas opiniões através de perguntas em escala; conhecer a sua opinião sobre o ingresso no ensino superior, num curso da área artística; e, por fim, conhecer a perspetiva dos alunos sobre a importância que os seus pais atribuem às mesmas disciplinas. Estes dados confidenciais foram recolhidos de forma emparelhada para que se pudessem comparar os resultados do aluno e do seu familiar.

Assim, investigou-se a possibilidade dos encarregados de educação influenciarem os seus filhos a alterarem o seu percurso escolar, menosprezando as áreas das expressões artísticas e os ambientes mais propícios ao desenvolvimento da criatividade e do espírito crítico.

Participantes

A amostra é composta por 26 alunos de uma escola pública portuguesa, sendo que 15 (8 do género feminino e 7 do género masculino) frequentam o 9.º ano do 3.º ciclo do Ensino Básico e 11 (3 do género feminino e 8 do género masculino) encontram-se a frequentar o 12.º ano do Ensino Secundário, no Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais. Da amostra faz parte também um membro do núcleo familiar de cada aluno do 12.º ano. As idades dos alunos variam entre os 14 e os 21 anos, estando a média das idades situada nos 18,1 anos de idade. A maior parte destes alunos nunca reprovou (76%) e todos os alunos do 12.º ano têm interesse em prosseguir os seus estudos no Ensino Superior no ano letivo de 2011/12. As idades dos 11 encarregados de educação presentes na amostra variam entre os 27 e os 62 anos, sendo a média das idades de 44,5 anos de idade. A maioria (54,5%) possui o 6.º

ano de escolaridade, 18,2% possui um nível de escolaridade inferior ao 6.º ano, 18,2% possui o 9.º ano de escolaridade e apenas 9,1% possui formação universitária. O género maioritário é o feminino (7 participantes), sendo o masculino representado por 4 participantes.

Resultados

Aos alunos do 9.º ano de escolaridade foi-lhes pedido que ordenassem as disciplinas presentes no seu currículo, tendo em conta a sua opinião sobre a importância que os seus pais atribuem a cada uma. O aluno conferia a cada disciplina um valor, sendo o valor máximo 10 e o mínimo 1. A disciplina que obteve a média mais elevada, ou seja, a que os alunos consideraram mais importante para os seus pais, foi a disciplina de Língua Portuguesa, com uma média de 9,1 valores, seguida de Matemática (8,4 valores) e Inglês (7,1 valores). No ponto oposto situam-se as disciplinas de Educação Musical (2,5 valores), Francês (2,3 valores) e, por último, a disciplina de Educação Tecnológica com um valor médio de 2 valores.

A mesma pergunta foi realizada aos alunos do 12.º ano, sendo que estes atribuíram igual importância às disciplinas de Português, que obteve uma média de 8,6 valores, e à disciplina de Matemática (8,3 valores). Foram consideradas menos importantes as disciplinas de Educação Física (4,7 valores) e a disciplina de Filosofia, com 3,4 valores de média.

Os pais, quando inquiridos sobre a importância das mesmas disciplinas para o futuro dos seus filhos, tiveram uma opinião muito próxima, no entanto, consideraram que a disciplina de Matemática seria mais importante (média de 9 valores), seguida então da disciplina de Língua Portuguesa, com 8,8 valores. Filosofia permaneceu no último lugar da tabela com uma média de 3,7 valores; a disciplina que a precedeu foi Oficina de Artes, com 4,3 valores de média.

Os mesmos pais, quando questionados sobre a possibilidade de alteração do percurso educativo dos filhos, aquando da frequência do ensino superior, para uma área distinta da artística, foram quase unânimes (90,9%) ao responder que gostariam que essa alteração existisse, sendo que apenas um pai (9,1%) gostaria que o seu filho prosseguisse os seus estudos nessa área. 72,7% dos alunos considerou que os seus pais seriam a favor dessa mudança, sendo que os outros 27,3% (3 alunos) pensaram que os seus pais gostariam que eles prosseguissem na área artística.

Análise dos resultados

Embora a amostra utilizada neste estudo represente uma realidade muito ínfima, ela comporta resultados semelhantes a um estudo realizado a 6.000 jovens, durante o seu percurso escolar do ensino secundário ao ensino superior, nos Estados Unidos. Este estudo mostra-nos que a escolha de prosseguir uma carreira nas áreas STEMM – Science, Technology, Engineering, Mathematics and Medicine (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Matemática e Medicina) – é fortemente influenciada pelos pais. "Apenas 4% do alunos que não tiveram influências dos pais ingressam num campo STEMM (...) [sendo que] (...) 41% dos alunos cujos pais influenciaram fortemente o seu ingresso (...)" prosseguem os seus estudos nessas áreas (Jon Miller, 2010, em Science Daily). Assim, compreendemos que exista uma grande tendência dos pais em influenciar as tomadas de decisão dos seus educandos; penosamente, esta intervenção pode afetar as decisões do sujeito de duas formas distintas: "(...) (a) ou inibindo o indivíduo de tomar uma decisão ou, então (b) conduzindo-o a tomar uma decisão abaixo da qualidade que seria desejada" (Dias Pocinho, Correia, Carvalho, Silva & Silva, 2010: 204), isto é, poderá levar o indivíduo a não ter a liberdade total de escolha, ou a escolher algo que não lhe interessa pessoalmente. A família e a formação educativa dos pais prestam então um papel muito decisivo nas tomadas de decisão, tal como aferimos com o nosso estudo. Embora os alunos tenham escolhido percorrer a área artística no ensino secundário, os seus familiares compreendem essa escolha como um desvio dos anseios formativos pensados para eles, continuando, após três anos de formação, a desejar alterar o percurso do educando no momento de ingresso ao ensino superior. O único encarregado de educação que desejava que o filho prosseguisse estudos na área artística era também o único com a habilitação académica no ensino superior (licenciatura).

A escolha da matemática como disciplina com maior importância não é meramente aleatória. Tal como no estudo de Miller, em que os pais compreendiam que "A matemática é uma porta de entrada principal para uma carreira STEMM" (Jon Miller, 2010, em Science Daily), estes pais compreendem que sem esta disciplina muito dificilmente conseguem mudar a área de estudo dos filhos e, como tal, mesmo sendo opcional no currículo do curso Científico-Humanístico de artes visuais, os alunos escolhem Matemática em detrimento de História da Cultura e das Artes, criando grandes lacunas ao nível dos

seus entendimentos sobre arte. O desinteresse pela disciplina de filosofia mostra também a diminuição da importância do desenvolvimento do espírito crítico e do ambiente mais propício à construção de opiniões individuais.

Se pensarmos ainda relativamente aos dados obtidos com os alunos de 9.º ano, podemos perceber que essa influência já esta presente desde cedo. As disciplinas do campo das expressões são desde cedo colocadas à margem, e a Matemática e a Língua Portuguesa são altamente valorizadas, sendo o currículo também responsável pela criação destes entendimentos, por tornar as primeiras opcionais e integrando, nas segundas, exames nacionais e um maior peso avaliativo para a progressão do aluno.

Panorama Nacional

Devido ao tamanho da amostra, foi sentida a necessidade de recorrer a ferramentas digitais que permitissem uma maior abrangência na aferição de dados sobre a importância atribuída às disciplinas do grupo das expressões (Educação Musical, Educação Visual, Educação Tecnológica e Educação Física) para o desenvolvimento da criatividade, e sobre a necessidade da sua existência no currículo nacional.

Recorrendo à aplicação VotoExpresso, criada pela empresa Impresa Publishing, S.A., detentora do Jornal Expresso, e produzida para o tablet iPad, foi-nos possível criar um inquérito sobre o tema em estudo. "Esta aplicação foi desenvolvida pela Appgeneration com base na sua tecnologia de Polling – www.npolls.com e os resultados serão tornados públicos em www.expresso.pt" (APPS Portugal, 2011) e na própria aplicação. A aplicação permite então: a criação dos inquéritos; a possibilidade de resposta; e a visualização dos resultados; sendo que será necessário instalá-la no iPad, iPhone ou iPod Touch. Todos os inquéritos apresentados por membros exteriores à empresa estão sujeitos a análise, sendo avaliada a sua pertinência e interesse, e selecionada a sua divulgação.

O inquérito criado por nós intitulou-se "Ensino Artístico", e foi disponibilizado para resposta no dia 24 de junho de 2011 e encerrado no dia 3 de julho de 2011, sendo analisadas 1000 respostas. Primeiramente, aferiu-se o grau de escolaridade dos inquiridos, que mostrou que a amostra foi composta maioritariamente por licenciados (52%), tendo a restante amostra concluído o 12.º ano de escolaridade (18%), ou um curso técnico ou bacharelato (5%) ou um grau inferior ao 9.º ano de escolaridade ou doutoramento (3%).

A amostra considerou como disciplinas mais importantes para o futuro dos seus educandos as disciplinas de Matemática (43%), Língua Portuguesa (21%) e Inglês (16%), considerando as disciplinas do grupo das expressões como as menos importantes. Posteriormente, foi aferida a possibilidade de exclusão de uma disciplina do currículo educativo português. Maioritariamente (56%), o grupo inquirido não excluiria nenhuma disciplina, no entanto, 24% dispensaria a disciplina de Francês, 8% considerou excluir a disciplina de Educação Musical e 5% anularia as disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica. A amostra suportou a ideia defendida pelo grupo de que as disciplinas artísticas são importantes para o desenvolvimento da criatividade, sendo pertinente a sua presença no currículo educativo português (81%). O grupo de trabalho considerou que este resultado foi obtido devido às suas habilitações académicas.

Tendo como base este estudo realizado, o grupo sugeriu a criação de um estudo onde se procurasse aferir a necessidade de criação de uma disciplina artística de âmbito geral, transversal a todas as áreas do currículo nacional do ensino secundário, que tenha como principal objetivo o desenvolvimento da criatividade, sendo esta adaptada às áreas de estudo dos alunos.

Exemplos multidisciplinares na sociedade

De forma a complementarmos o nosso estudo, apresentamos alguns exemplos de pessoas onde a criatividade foi uma peça fundamental para o sucesso das suas atividades profissionais: Richard Branson, Fátima Lopes e Gabrielle Bonheur Chanel.

Richard Branson é conhecido por ter apostado no empreendedorismo precocemente. Aos dezasseis anos, em conjunto com um amigo, começou por fundar uma revista para adolescentes. Inicialmente o negócio não corria da melhor forma, tendo em conta a inexperiência dos seus mentores. Essa situação reverteu-se aquando da publicação de entrevistas com os grandes nomes da música e com a venda da revista nas estações do metro em Londres. Inicialmente a ideia poderia parecer um pouco ousada, mas foi precisamente o facto de ser inovadora para a época que lhe valeu o sucesso. A ideia de vender o produto num espaço público, onde, todos os dias, independentemente de fatores condicionantes como as condições meteorológicas, passavam milhares de pessoas, foi muito bem conseguida,

uma vez que, além de poder ser divulgado, teria também a hipótese de o vender a um público-alvo muito abrangente, sem estar condicionado a uma determinada idade ou a um determinado espaço. Não contente com o sucesso já conseguido, Richard Branson decidiu continuar no ramo da música e começar a vender discos, através de encomendas que seriam enviadas por correio. O negócio começou a crescer e, em 1970, Branson fundou a Virgin que, mais tarde, graças ao seu estrondoso sucesso, tornou-se numa das mais conhecidas produtoras musicais do mundo. O boom da empresa deve-se em parte ao conceito do experimentalismo, que passa por experimentar o produto antes de o comprar. Este fator não é novidade nos tempos hodiernos, uma vez que temos a possibilidade de, nas maiores lojas musicais, ouvirmos a música antes de a adquirirmos, no entanto, na altura em que surgiu este fator, foi encarado como uma grande inovação.

Tal como podemos constatar, o sucesso de Branson deve-se sem dúvida às suas ideias originais e autênticas, caso contrário não teria certamente tanto mérito. Toda esta componente criativa foi-se desenvolvendo cada vez mais ao longo dos anos, sendo inclusive estimulada pelos pais que lhe proporcionaram uma educação bastante exigente, com a qual o incentivavam a lutar sozinho pelos seus objetivos sem qualquer tipo de ajuda. Este tipo de educação é um dos principais fatores responsáveis por Branson ser o dono da Virgin Group, que tem investimentos desde o vestuário até à aviação, combustíveis e viagens espaciais, fazendo dele um dos homens mais ricos do mundo. Quando questionado relativamente ao sucesso em áreas tão diferentes, o empresário refere que "(...) uma das razões do nosso sucesso é que, na Virgin, somos permanentemente guiados por nossos valores. Por valores, entenda-se oferecer serviços de qualidade e acessíveis, de forma inovadora e em áreas nas quais possamos desafiar a estagnação do mercado." (Passos, 2009, outubro, 10).

Mas não só no panorama musical surgem histórias de sucesso. Se juntarmos os nomes Coco Chanel e Fátima Lopes, quais os pontos que encontramos em comum para além do facto de serem mulheres de sucesso no mundo da moda?

Fátima Lopes deixou a sua terra natal, o Funchal, partindo para a terra das oportunidades, Lisboa. Desde cedo, a estilista demonstrou um grande interesse pela moda e pela confecção das suas próprias roupas, referindo em uma entrevista: "(...) adoro criar, faz-me sentir viva! Gosto de trabalhar e sempre inovar." (Miranda, 2010, dezembro, 3).

Já em Lisboa, juntamente com uma sócia, abriu uma loja onde vendia essencialmente roupa para clientes estrangeiros, facto que lhe permitiu mais tarde dar o salto e apresentar as suas propostas ousadas numa feira de Paris. O mundo da moda teria muito a perder, se a estilista não se tivesse destacado através da sua força de vontade e pela sua originalidade utilizada em cada um dos seus trabalhos. O seu design único e a consequente criatividade expressa nas suas criações fizeram desta mulher uma das portuguesas mais reconhecidas pelo mundo inteiro.

Gabrielle Bonheur Chanel, mais conhecida por Coco Chanel, tinha em comum com Fátima Lopes o desejo de emancipação desde muito nova. Começou por frequentar a cidade Luz e a integrar-se no seu meio social após a abertura da primeira casa Chanel, onde vendia sobretudo chapéus. Mais tarde, este império cresceu e deu lugar à casa de costura que impulsionou a marca de renome internacional que continua a vestir as mais variadas estrelas internacionais. Decidida a expandir ainda mais o seu espólio de produtos de sucesso, Coco Chanel criou aquele que viria a ser até hoje um dos perfumes mais comprados no mundo inteiro, o Chanel n.º 5. O sucesso desta mulher deve-se em grande parte à sua capacidade empreendedora e sobretudo à sua coragem demonstrada na luta pela revolução do estilo feminino da época. Em plena 2.ª Guerra Mundial, a ousadia de Coco Chanel nem sempre foi bem aceite, sobretudo pelos elementos do sexo masculino, uma vez que os costumes e valores contrariavam a ideia de que a mulher deveria cuidar da sua aparência para se sentir confiante e bem consigo própria. Para muitas mulheres esta transformação, além de ser um marco histórico, mudou mentalidades e hábitos sociais existentes até então, sendo o primeiro passo para a sua emancipação. Segundo Diana Vreeland, editora chefe da Vogue americana nos anos 60, citada por McDowell, "(...) Chanel inventou o século 20 para as mulheres." (2009, março, 29).

Num mundo onde existe tanta concorrência e em que cada vez mais os padrões de beleza são mais exigentes, a criatividade surge como uma ferramenta de trabalho que tem de ser cultivada diariamente. Se a criatividade destas três personalidades não tivesse sido estimulada ao longo dos anos, hoje provavelmente não teriam a mesma carreira de sucesso que têm. A educação destes exemplos referidos anteriormente não está na base da sua capacidade criativa, pois a inspiração para a criação de um determinado tipo de produto só é possível se o criador estiver aberto a novas

visões e estímulos que o tornem capazes de se destacar no meio de tantos outros.

Com estes exemplos, tanto do panorama nacional como internacional, o que se pretende é demonstrar que a criatividade teve um papel preponderante na vida destas pessoas, uma vez que foi graças a ela que conseguiram vencer tanto a nível pessoal como profissional.

Conclusão

Refletimos com este estudo que as famílias, algumas vezes, contribuem acidentalmente para o decréscimo da criatividade dos seus educandos, muitas vezes por condições educativas, económicas ou perspetivas pessoais. Assim sendo, consideramos que a educação atual não deveria formatar os alunos, antes, transmitir ferramentas necessárias para abolir qualquer fronteira e libertar o agente criativo para que, lá fora, novas mentes criativas se desprendam das condicionantes impostas pelo meio envolvente. Assim, de forma empreendedora serão obtidos resultados positivos, não só no âmbito pessoal, mas também no âmbito social.

Referências Bibliográficas

APPS Portugal (2011). "Expresso Inquéritos". Retirado de http://appsportugal.com/app/expresso-inqueritos-ipad/525.

Berryman Julia; Hargreaves David; Herbert Martin; Taylor Ann (2005). *A Psicologia do Desenvolvimento Humano*. Lisboa: Instituto Piaget

Condessa, Isabel (2006). "O Movimento Criativo. A criatividade na educação" em *Actas do colóquio* (pp. 40-45). Açores: Universidade dos Açores – Centro de Estudos Filosóficos.

Dias Pocinho, Margarida; Correia, Armando; Carvalho, Gil; Silva, Renato; Silva, Carla (2010). "Influência do género, da família e dos serviços de psicologia e orientação na tomada de decisão de carreira" em *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, vol. 11, núm. 2, julho-dezembro, 2010, 201-212. Retirado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902010000200005&lng=pt&nrm=iso

Digué, Patrícia (2010, junho, 23). "A escolar mata a criatividade. Isto é SP" Retirado de http://pt.scribd.com/doc/33389621/A-Escola-Mata-a-Criatividade.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2010). Retirado de http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=criatividade.

Martins, Débora; Gonçalves, João; Vieira, Ricardo (2011). "Estratégias Familiares de Educação das Crianças". Retirado de http://www3.uma.pt/alicemendonca/act_letiva1.html

Medeiros, Emanuel Oliveira (2006). "Criatividade em ambientes educativos. A criatividade na educação" em *Actas do colóquio* (pp. 69-84). Açores: Universidade dos Açores – Centro de Estudos Filosóficos.

Miranda, Jandira (2010, dezembro, 3). "Fátima Lopes – De Funchal para o Mundo" em *Revista Vida*. Retirado de http://www.opais.net/pt/revista/?id=1631&det=17668&mid=.

McDowell, Colin (2009, março, 29). "Why there's no true story of Coco Chanel" em *The Sunday Times*. Retirado de http://entertainment.timesonline.co.uk/tol/arts_and_entertainment/film/article5982466.ec.

Passos, Alfredo (2009, outubro, 10). "Em entrevista exclusiva: DINHEIRO, o bilionário Richard Branson, criador da Virgin, revela como construiu um dos maiores impérios do século 21". Retirado de: http://alfredopassos.wordpress.com/2009/10/10/em-entrevista-exclusiva-a-dinheiro-o-bilionario-richard-branson-criador-da-virgin-revela-como-construiu-um-dos-maiores-imperios-do-seculo21/

Sardinha, Idalina (2007). *A Fruição da Arte*. Lisboa: Celta.

Seabra, Teresa (2000). *Educação nas Famílias – Etnicidade e Classes Sociais*. Temas de Investigação 9. Lisboa: Ministério da Educação.

Sousa, Alberto B. (2003). *Educação pela arte e arte na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Universidade do Estado do Michigan (2010, fevereiro). "Parents still major influence on child's decision to pursue science careers" em *Science Daily*. Retirado de http://www.sciencedaily.com/releases/2010/02/100220204814.htm.

Wechsler, Solange Muglia (2008). *Criatividade: Descobrindo e Encorajando* (3.ª Edição). São Paulo: IDB.

Bibliografia

Hill, Manuela Magalhães; Hill, Andrew (2008). *Investigação por Questionário*. (2.ª edição). Lisboa: Edições Silabo.

Lima, Manirús Pires (2000). *Inquérito Sociológico*. (5.ª Edição). Lisboa: Editorial Presença.

Ministério da Educação (2001). "Currículo Nacional do Ensino Básico". Retirado de http://www.dgidc.minedu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2.

Ministério da Educação (2007). "Ensino Secundário, Cursos Científicos-Humanísticos, Artes Visuais". Retirado de www.min-edu.pt/index.php?s=white&pid=288.

Morais, Maria de Fátima; Bahia, Sara (coords.) (2008). *Criatividade: Conceito, Necessidades e Intervenção*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

Investigar em Educação Artística: A História do Presente como a Possibilidade de Desnaturalizar Alguns Lugares Comuns

Revista Portuguesa
de Educação Artística

Investigate in Artistic Education: The History of the Present such as Availability of Denaturalize some Common Places

Catarina S. Martins
i2ADS, Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade
Faculdade de Belas Artes – Universidade do Porto
csmartins@fba.up.pt

RESUMO

O artigo pretende explorar as práticas históricas que dão forma e inteligibilidade ao presente da investigação em educação artística. A metodologia é a História do Presente. Neste sentido, a desnaturalização do discurso psicopedagógico relacionado com quem a criança é permite-nos pensar acerca de quem a criança deverá ser. Em Portugal, desde o final do século XVIII, podemos encontrar continuidades nas formas de raciocínio que enquadram a necessidade da educação artística. Numa perspetiva Foucaultiana, focaremos as tecnologias morais, disciplinares e do eu que constituem os processos de subjetivação na arena educacional. O objetivo é suspender o que é dado por adquirido como o ponto de partida da investigação. Só neste movimento de questionamento poderemos abrir alternativas para pensar as (im)possibilidades da educação artística no presente.

Palavras-chave: Educação Artística; História do Presente; Tecnologias de Subjetivação; Investigação.

ABSTRACT

This paper seeks to explore the historical practices that shape and give intelligibility to the present of art education research. The methodology is the History of the Present. In this sense, the denaturalization of psicopedagogical discourse related to who the child is allow us to think about who the child should be. In Portugal, since the end of the 18th century, one can find continuities in the ways of reasoning about the need of arts education. In a Foucault ian perspective, we will focus on the moral, disciplinary and of the self technologies that are part of the processes of subjectification within the educational arena. The purpose is to suspend what is taken for granted as the starting point of research. In doing so, we can open alternatives in thinking about the (im) possibilities of art education in the present.

Keywords: Art Education; History of the Present; Technologies of Subjectivation; Research.

Introdução

Em primeiro lugar cumpre perguntar porquê, neste momento, escrever sobre uma prática (investigação) que deveria constituir a natureza de um campo disciplinar (educação artística) e se estabelece como uma questão pertinente e essencial. A sensação é, simultaneamente, de familiaridade e de estranheza porque o campo disciplinar da educação artística se estabelece, precisamente, como o campo que acolhe o trabalho que realizamos. Por um lado, a necessidade de investigar e de produzir conhecimento faz parte dos processos básicos de manutenção da respiração do campo e da sua justificação como área específica de pesquisa em centros de investigação e universidades, por outro lado, pensar sobre a investigação que se realiza, as questões que a movem, os pressupostos de que se parte, a herança que se transporta, atua como um processo de análise e de autoanálise que carrega o sabor de desconforto da contemporaneidade. Irei focar-me neste segundo efeito ao mesmo tempo que procuro agir na agenda do primeiro. Metodologicamente, empreenderei uma história do presente na medida em que me interessa considerar os sistemas de racionalidade que ordenam e organizam as formas pelas quais se torna possível pensarmos e definirmos os problemas da educação artística e, necessariamente, os seus devires (Foucault, 1991; Popkewitz, 2010; Hernández, 2007: 9-14).

O meu interesse estabelece-se no desejo de identificar as condições sociais que tornam os atuais debates em educação artística possíveis e, com isso, procurar alternativas de aproximação à investigação em educação artística. Cumpre-me, por isso, assinalar que, apesar da investigação em educação artística avolumar hoje as prateleiras, há demasiados lugares comuns que tendem a estabelecer como naturais e evidentes noções que foram socialmente construídas e que são os efeitos de posições de poder e de estratégias de governo operadas na modernidade. Não por acaso referi, acima, a questão da herança. Para Jacques Derrida, o herdeiro é aquele que aceita a dupla injunção da contradição de "saber e saber reafirmar o que vem 'antes de nós'" e, ao mesmo tempo, concentra o seu esforço na tarefa de não salvar tudo isso que é antecessor. O *por-vir* enlaça-se com o deslocamento necessário à transformação (Derrida & Roudinesco, 2004: 12, 13). Dizer isto é considerar o presente como um acontecimento que se torna necessário escavar com o objetivo de pensar os seus (im)possíveis.

Olhar o presente do passado

A educação artística assume hoje um lugar central nas agendas políticas dos países ditos desenvolvidos (ainda que, em grande medida, pelos efeitos que a criatividade e as novas indústrias criativas têm vindo a operar no imaginário das políticas neoliberais), é uma das áreas de intervenção de organizações internacionais como a Unesco e o terreno de ação de outras organizações internacionais como a INSEA (International Society for Education through Art). São já muitas as conferências exclusivamente dedicadas a este campo disciplinar e muitas outras, nos domínios da educação, da sociologia, do cultural, que lhe reservam espaços específicos. Ainda do ponto de vista da externalização e disseminação do conhecimento produzido, o campo vai sendo habitado por um considerável número de experiências, algumas mais impactantes do que outras, mais ou menos longas quando a questão da duração de projetos está envolvida, entre a publicação de livros, edições periódicas, plataformas online ou coletivos de ação e investigação inseridos, nem sempre, em instituições formais.

Num primeiro olhar lançado, então, sobre o campo da Educação Artística, percebemos que, ao contrário do que continuamos a imaginar e a repetir exaustivamente, esta é já uma área considerada e parece, definitivamente, ter saído do lugar que geração após geração tendiam a atribuir-lhe. O da desconsideração absoluta, marcada pela falta de interesse e de desenvolvimento de investigação autónoma. As palavras que Joaquim de Vasconcelos, no contexto português, não se cansou de repetir, em finais do século XIX, começam agora a distanciar-se do nosso tempo. Já algo foi feito. Continuamos, no entanto, sem saber bem de onde viemos.

A arte entrou na escola, primeiro, pelas suas potencialidades disciplinares e tecnocráticas. No Decreto de fundação das duas Academias de Belas Artes do país, as belas artes e os ofícios industriais não encontraram uma distinção absoluta. Os princípios da Academia de Lisboa, mantendo-se para a do Porto, deixavam claro que os seus objetivos eram "promover o estudo das Belas Artes, difundir, e aplicar a sua prática às Artes Fabris" (decreto de 25 de outubro de 1836). O desenho elaborava-se como o sublime tecnológico da segunda metade do século XIX (Martins, 2011). A salvação da nação e a salvação do indivíduo concebiam-se como as duas faces de uma mesma moeda, e o desenho, percebido como a base estrutural de qualquer outra arte visual, começou por ser

defendido, indiferenciadamente, como conhecimento e ferramenta útil quer às belas artes, quer às artes industriais:

> "Toda a mira dos legisladores da nossa redenção industrial deve ser esta: tornar o ensino prático, pela anexação quanto possível estreita da aula à oficina, e prender as incontestáveis aptidões do operário à tradição histórica das antigas indústrias e manufaturas portuguesas [...]. Uma vez familiarizado o aprendiz com os rudimentos científicos e gráficos do curso, feita a mão no desenho, e o olhar nos segredos da perspetiva, valorização da cor, e a perceção geométrica e estética do objeto a copiar ou a criar, para fazer dele um operário correto, ou um artista agilíssimo e elegante, impreterível se torna chamá-lo a um campo de criação onde as suas faculdades inventivas tomem voo, variando ao infinito as conceções, e evitando que os próprios velhos tombem no ramerrão deletério das reedições maquinais, antagónicas de todo o progresso, e desonra de uma nação que se preze industrial" (Almeida, s/d [1892]: 341).

A partir de finais do século XIX, e em crescendo até à segunda metade do século XX, as artes foram levadas pela mão das pedagogias ditas modernas para o interior dos currículos escolares, tanto ao nível do ensino secundário quanto do técnico, particularmente o desenho e os trabalhos manuais. O ano de 1895, marcado pela Reforma de Jaime Moniz, vem instaurar, ao nível do ensino secundário, "um primeiro momento de ensino por medida de que o movimento da Educação Nova, na segunda década do século XX, se fez porta-voz" (Penim, 2008: 30). No texto do decreto era objetivo comum de todas as disciplinas o caráter prático a que visava o ensino secundário, isto é, de pouco serviria se os professores apostassem nas abstrações mentais sem antes passarem pela "transmissão de conhecimentos materiais" a partir da "presença de objetos", da sua "descrição gráfica" ou "desenho esquemático". E relevava ainda que o professor não esquecesse que o ensino, de ora em diante, fazer-se-ia de acordo com uma "marcha graduada", que primeiro tratava-se de "transmitir diretamente um material de instrução, explicando-o, esclarecendo-o, elucidando-o" para que pudesse ser assimilado pelo aluno, e depois tratar-se-ia, então, de "estreitar as novas representações, ideias ou noções". O professor usaria sempre de 'clareza', 'correção' e 'pureza' no dizer e a mesma eloquência e complexidade de formulação do pensamento exigiria do seu aluno. A forma do ensino, tanto pelas vantagens do ponto de vista da memorização, como do entendimento, basear-se-ia na interrogação, e esta seria "ordenada", "sem caráter sugestivo ou alternativo". Queria isto dizer que, à pergunta do professor, lá estaria o aluno cumprindo o seu ofício, de responder. Por fim, que um dos efeitos do liceu era de ordem estritamente moral: pelos 'exercícios' que se propunham, pela 'atenção' e pelo 'zelo' que o trabalho nas aulas exigia, pela necessária 'pontualidade' e pela 'exatidão' no cumprimento das 'tarefas' escolares, pelo 'conteúdo ético' das matérias (Decreto de 14 de agosto de 1895). Se destacássemos, agora, cada uma destas palavras, teríamos um breviário da gramática escolar ao nível dos efeitos subjectivadores da instituição escolar: exercícios, atenção, zelo, pontualidade e exatidão, tarefas e conteúdos éticos. O ensino artístico dos escolares portugueses não perdeu, portanto, o seu caráter disciplinar. A atravessar o discurso encontramos relações de poder que, vistas a partir da sua produtividade, não poderemos considerar como negativas. De facto, elas são produtivas ao nível da fabricação do sujeito moderno[1].

Todos os interesses de que dependeria "a formatura do homem policiado" estariam patentes na estruturação do ensino. Jaime Moniz estava consciente de que a escolha das disciplinas escolares não era matéria exclusivamente pedagógica, era também matéria política. Quer a omissão, quer o excesso de disciplinas, uma, provocada por uma redução de custos e abreviação dos saberes, a outra, por um acrescento e extensão descabidos que se destinavam apenas a responder a interesses específicos, correspondiam a interferências negativas. O que pretendia com a sua reforma era que "os dois lados da cultura, o humanista e o real, e ainda as artes e as aptidões práticas" nela tivessem cabimento (Moniz, 1918: 409). Era então que viajava até ao contexto alemão para mostrar, apoiando-se em Rein, a lógica do esquema do ensino secundário:

> "Ao lado do ensino ético o ensino estético, como requer a razão psicológica: o bem e o belo relacionam-se no fundo tão estreitamente que pode atribuir-se-lhes a mesma origem, embora entre os dois avultem diferenças que conferem mais valor ao primeiro,

1 O conceito de poder aqui mobilizado deverá ser entendido na ótica Foucaultiana. Deste modo, o poder não é considerado como um 'negativo', como algo que simplesmente exclui, sujeita ou domina. Pelo contrário, os efeitos do poder são percebidos ao longo deste texto como 'produtivos' naquilo que é a fabricação dos sujeitos. Diz assim Foucault: "o indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação 'ideológica' da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama 'disciplina'. Temos de deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele 'exclui', 'reprime', 'recalca', 'censura', 'abstrai', 'mascara', 'esconde'. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção" (Foucault, 2004: 161).

> o qual é por sua natureza imperativo e categórico: ninguém é obrigado a ser artista: a todos corre o dever de praticar o bem. Mas ao lado da cultura do bem a cultura do gosto. [...] Enfim deve considerar-se componente do plano o ensino do trabalho manual, que entra como ensino do desenho e modelação na divisão humanista e acompanha o estudo das ciências da natureza enquanto completa com a necessária prática da geografia, geometria, física e química, etc., o respetivo ensino teórico, no jardim da escola e no laboratório escolar" (Moniz, 1918: 411).

A tão proclamada maleabilidade e interdisciplinaridade a que as disciplinas de matriz artística se prestam começou então por ser discutida há mais de um século. Progressivamente, o discurso sobre as aprendizagens artísticas, no campo da pedagogia, afina-se, ao mesmo tempo que, no campo do ensino artístico especializado, se remete a um silêncio pesado. Na escola, as artes viram-se formuladas a partir da ideia de livre expressão infantil, ativando processos de subjetivação baseados na prática do autogoverno, permitindo ao aluno um trabalho permanente e exaustivo sobre a sua própria interioridade, e fornecendo ao professor, por via das gramáticas da psicologia diferencial, a possibilidade de radiografar a alma, de diagnosticar faltas ou excessos ao nível da personalidade do seu aluno. O desenho procurava "habilitar" os alunos para um trabalho "tranquilo, sério e fácil, sem auxílio do professor", isto é, "prepará-los para a emancipação". Ora, esta emancipação seria a capacidade do aluno governar a sua própria conduta. O isolamento concebia-se como um momento de entrega a si mesmo, trabalho solitário que teria tanto de aprendizagem quanto de autocorreção. Mas este lugar, revelador de uma 'responsabilidade' e 'crescimento', obedecia a um conjunto de preceitos: exigia que os alunos analisassem 'desembaraçadamente' as formas, determinassem "com segurança as formas geométricas auxiliares do desenho", e efetuassem "a medição de linhas por estimativa com aproximação suficiente", tal como fossem capazes de, à vista, efetuarem a sua divisão regular. Que dominassem, por a aplicarem na 'inconsciência do hábito', a organização sequencial e linear dos blocos de saber. A administração do 'eu' detalhava-se para o desenho de invenção, variante do desenho livre, mas onde o aluno, com um conjunto de elementos ministrados pelo professor, se lançaria no desafio de "executar um desenho de sua invenção" (Decreto de 14 de setembro de 1895).

As condições impostas mostram o quanto o conhecimento, ou, neste caso, a 'invenção', são construídos com um sentido artificial, ordenando não apenas o modo como se concebe uma 'grelha' de invenção como também a forma como esta governa os modos de ver e de fazer. Também se deteta, nesta modalidade, a relação pastoral de que todo o ensino da modernidade depende (Hunter, 1994; Ó, 2003). Não se trata aqui diretamente de um aconselhamento espiritual ou da relação entre o professor como guia da alma, mas antes da própria tecnologia em funcionamento, ou seja, a incorporação de esquemas de autoinspeção e de autoformação. O aluno entra numa relação pastoral consigo mesmo, entre si enquanto sujeito educado e o seu 'eu'. Toda a mecânica se estabelece entre o pólo da repressão e o do trabalho contínuo de autossuperação.

Do que se falava, quando se focava a individualidade da criança, o respeito por essa 'natureza' infantil que então se conceptualizava, e quando se conjugava a autonomia com a liberdade, o interesse e a expressão do 'eu' de cada sujeito a educar, era de um governo cada vez mais centrado — e daí a sua força de anexação dos sujeitos a essa mesma tarefa de se autogovernarem — na valorização da consciência de si de cada aluno a educar. Nessa determinação da natureza da criança estabelecia-se um 'universal antropológico' e era no interior desse regime de verdade que se constituíam todos os jogos que passavam por evidências. Evidente era que todos os desejos e capacidades individuais de cada sujeito teriam de ser atendidos, não tão evidente era — e continua ainda hoje a sê-lo — que a ligação das estratégias governamentais de todos passavam por uma ação que encontrava na liberdade e nas aspirações dos indivíduos o seu núcleo. Daí que as técnicas desenvolvidas na paisagem educativa se insiram nesse conjunto de práticas de ação que Michel Foucault (1988) designou por 'tecnologias do eu'[2], e que, nas suas linhas gerais, sejam apenas uma modalidade tecnicamente apurada da supervisão da liberdade individual. Isso mesmo se pode perceber a partir dos princípios que nortearam os programas e os projetos da Escola Nova, e que continuam a chegar até nós sob a forma de pedagogias críticas, embora com outros conceitos, mas intactos na sua racionalidade. Como nos mostra Ian Hunter, a escola pastoral conjugou coisas que teoricamente eram colocadas como opostas: vigilância e atividade do 'eu', obediência e

2 Michel Foucault sintetiza aquilo que denominou como *techniques de soi*, e que trabalhou não apenas em *A Hermenêutica do Sujeito* como, muito principalmente, a partir dos gregos, na sua *História da Sexualidade*. Assim, especifica, num seminário ocorrido já próximo da sua morte, que as técnicas ou tecnologias do eu são aquelas que permitem que os sujeitos efetuem, por seus próprios meios ou com a ajuda de outros, um certo número de operações nos seus próprios corpos e almas, pensamento, conduta e forma de ser, com o objetivo de se transformarem a si próprios, de modo a atingirem estados considerados de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade.

espontaneidade (Hunter, 1994: xiv). Tratava-se de encontrar no aluno todas as capacidades intelectuais, físicas e morais que servissem de interface a uma ação pedagógica que não violasse a individualidade, de modo a que o sujeito a educar fosse conduzido para o potencial máximo de desenvolvimento da sua criatividade. E por isso se naturalizou essa ideia de que "decerto o educador é muito, mas importa acentuar que a determinação das qualidades que ele possuir assenta ou deve assentar no conhecimento científico da criança. Quem é tudo em educação, é a criança; é o seu conhecimento que deve ser aprofundado. O melhor programa só dará resultados quando a maneira de o ensinar se adaptar ao espírito, ao tipo mental e físico do aluno. É por isso que o melhor professor será aquele que melhor conhecer os seus alunos" (Vasconcelos, s/d: 11).

Para trás começaria a ficar o desenho stigmográfico que, como é sabido, correspondia a um desenho executado sobre uma superfície marcada por pontos ou por grelhas com espaçamento entre 1 e 5 centímetros. Ao quadriculamento do espaço da superfície que aqui se ensaiava dificilmente não se associava uma rigidez disciplinar a que os pedagogos da modernidade, nesta vertente tão visível, se sentiam alérgicos. Num certo sentido, como refere António Nóvoa, a Educação Nova "é o princípio do fim de um 'discurso escolarizante' sobre a educação das crianças". Mas é, também, um momento de exacerbamento "nas potencialidades da escola", de uma outra escola que contudo não contestou a sua própria gramática e manteve mais 'linhas de continuidade' do que 'espaços de rutura' (Nóvoa, 1995: 27, 31). Mas ia ficando claro, cada vez mais claro, que o educador moderno deveria saber conhecer a criança e despertar o seu interesse. A ideia que então se tornava comum de que a expressão artística da criança revelava os seus movimentos interiores abria a possibilidade desta se converter em instrumento de diagnóstico, produtor de um saber por sua vez potenciador da elaboração de técnicas de intervenção no governo do aluno. Faria de Vasconcelos defenderia que a propósito de tudo e de nada se deveria encetar o percurso da formação do gosto e da educação estética da criança. Seria difícil separar aquilo que configurava esses dois domínios da elaboração de um pensamento sobre o que deveria ser a vida escolar. Desse modo, aparecia como inevitável a inclusão da cultura artística na vida quotidiana. De tal modo que Pedro Guedes diria, a propósito da aula de desenho que lecionava na Casa Pia de Lisboa em inícios do século XX, que esta conservava, ainda, "um aspeto frio". Faltava-lhe o design do espaço: "bons modelos, boas gravuras, boas fotografias, plantas ornamentais, enfim, um conjunto de elementos que eduquem e que animem aquele ambiente" (Guedes, 1922: 394). Se começavam a ser percebidos os efeitos da materialidade escolar na subjetivação dos alunos, também o poder da imagem não era deixado à margem, na sua dupla vertente informativa e diagnóstica. Afinal:

> "Qual será o professor que não tenha observado a satisfação que todos os seus alunos sentem em representar nas lousas, nas capas dos seus livros, dos cadernos e das paredes, homens, animais, casas, árvores, etc., enfim tudo o que o circunda? Um dos maiores prazeres das crianças é ver um livro de estampas, e é frequente a tendência natural de procurar imitar esses desenhos" (Pereira, 1912: 18).

A imagem servia como um instrumento de produção de saber naquilo que se passou a designar como uma leitura da interioridade infantil. António Aurélio da Costa Ferreira, diretor da Casa Pia de Lisboa ao abrir do século XX, afirmava, a partir de Claparède, que todo o ensino moderno deveria ser um ensino por medida, de acordo com as necessidades e os interesses da criança, pois não haveria melhor forma de os descobrir senão pela mediação da imagem. A estampa dava ao educador a possibilidade de interrogar e de ouvir a criança, de 'saber como vê', como 'raciocina' e como se 'exprime'. E a partir desta plataforma de escuta todo o educador estaria preparado para inquirir sobre a hereditariedade e a influência do meio, o inato e o adquirido, em suma, para 'preparar a criança para a vida'. O estudo da reação provocada pela imagem infiltrava-se no domínio do corpo, sendo este um campo de governo:

> "As estampas são com muito proveito utilizadas em psicologia experimental, para estudar os sentimentos e as emoções, os estados afetivos. Em psicofisiologia se analisam rigorosamente por meio de aparelhos apropriados as alterações do pulso e do ritmo e amplitude respiratória correspondentes a certos sentimentos que a contemplação de certas estampas determina" (Ferreira, 1922: 19).

As primeiras décadas do século XX, à semelhança e por reflexo do que acontecia no campo artístico, viriam colocar em questão o valor pedagógico da cópia como exercício fundamental no treino e na aprendizagem do desenho. Que a aprendizagem do desenho era possível e desejável na educação de todas as crianças e jovens terá sido, então, o grande campo

de concordância entre os diversos autores que se dedicaram a pensar esta questão. A separá-los surgiam os métodos a seguir, que se afastavam pelo posicionamento adotado face à própria artisticidade do desenho. Todos eles insistiam no comum de que, de um ponto de vista social, o desenho seria visto como dependente de dons inatos. Surgia então o campo da *expertise* pedagógica avançando que "nada há mais falso do que este preconceito, sendo por ele desconhecido a ação educadora e moralizadora do desenho" (Silva, 1905: 338). A certeza buscava-se numa conceptualização da criança à luz das ciências psicopedagógicas, particularmente da pedagogia diferencial. Negando-se a tendência natural para desenhar bem, insistia-se, contudo, na natural inclinação para o desenho: "Para radicar na criança o gosto pelo desenho bastará aproveitar essa tendência artística tão natural e espontânea" (Silva, 1905: 338).

Do campo artístico, a arte da escola bebeu apenas as conceções romantizadas relativas à vocação, à aptidão, ao dom e ao génio e ao mito Baudelairiano do artista como eterna criança, ainda hoje frequentes na simples formulação da questão do jeito para o desenho e da natural tendência da criança para desenhar. Quanto à legitimação do capital escolar, à prática artística e à obra de arte, a primeira, uma atividade essencialmente rarefeita, e a segunda, um objeto de contemplação, também a escola se submeteu e perpetuou o poder dos grandes Homens de uma galeria da genialidade construída em versão única pela pena da história da arte ocidental. Dificilmente a arte da escola (quase sempre o desenho, a que se virá progressivamente juntar a cor) foi acompanhando a transformação, o questionamento e as fricções a que o campo artístico se foi acometendo. Apropriou-se, isso sim, de toda uma gramática formal saída das correntes modernistas e sistematizada pela Bauhaus num conjunto abstrato de pontos, linhas, planos, escalas cromáticas. Claro que, por isso mesmo, falar da entrada da arte na escola é totalmente abusivo, mesmo quando nos referimos diretamente aos exemplos de obras de arte retirados dessa galeria de génios ocidental. Trata-se hoje, precisamente, de mostrar que os denominados saberes que a escola acolhe sob o nome das disciplinas de que eles seriam representantes, mais não são do que transformações alquímicas dos saberes em questão, em blocos compartimentados e assimiláveis nos processos de ensino-aprendizagem promovidos, tidos por únicos, inquestionáveis e, de certo modo, a imagem simulada do que é essencial aprender (Popkewitz, 2004). Na sua transferência para a arena escolar, a arte via-se filtrada pelo discurso da pedagogia e, nesse percurso, também a figura do professor de arte se tornava num objeto de governo, simultaneamente governado pelas lentes de uma psicopedagogia normalizadora. Thomas S. Popkewitz argumenta que "a 'ciência', a 'matemática', a 'composição' ou a 'arte' escolares são o conhecimento pedagógico que se adapta às expectativas relacionadas ao horário escolar, às conceções sobre a infância e às convenções do magistério que transformam o conhecimento e a investigação intelectual em uma estratégia para controlar a 'alma'" (Popkewitz, 2001: 35).

Lígia Penim nota que a "disciplina [de desenho] foi temperada de psicologia a fim de dar lugar à tecnologia de autogoverno. Este autogoverno não visava apenas a ordenação do pensamento, mas também a sensibilidade estética. O aluno progredia, apreendendo e acomodando a realidade externa" (Penim, 2003: 194). Deste modo percebemos o quanto, na sua própria prática, o professor incorpora o Estado nessa tarefa de salvação do aluno a partir da salvação da sua alma. Para Calvet de Magalhães (1950), o "verdadeiro objetivo" do processo educativo do desenho estabelecia-se, pela metade do século XX, em "abrir os olhos dos alunos à realidade viva e aumentar o panorama do mundo". Colocada numa espécie de 'cegueira', a criança ou o jovem têm de ser conduzidos pelo professor que terá como tarefa "disciplinar os poderes de expressão inatos sem os ferir" e "resolver o problema de estimular a atividade e fazer com ela um ensino sem destruir os impulsos espontâneos de expressão gráfica". Qualquer ação do aluno encontra um território significativo ao nível da sua viagem para a mesa de raio-x e de dissecação da interioridade. A escrita de si, que mais não é do que a exposição de um 'si' que se imagina livre de regras, "as margens dos cadernos" – ou, agora mais comum, os diários gráficos – "ilustram-se agora impunemente com esboços que o professor já não reprova como atentatórios da dignidade dos estudos". Ao contrário, o aluno é levado a descobrir-se em qualquer ação que efetue. "O papel do professor é o de sugerir e incutir no aluno a fé em si próprio, favorecendo o que existe de genuíno e pessoal no trabalho do aluno" (Magalhães, 1950: 28-34). O mito da originalidade da produção que se quer artística tem de ser trazido até à arena escolar como única forma de conceber a narrativa da verdade e da salvação do 'eu' do aluno. Ainda que não seja o aluno a falar, o professor fala por ele e fá-lo, a ele, graficamente, falar:

> "O aluno desenha mais espontaneamente do que fala,
> e, para ele, a imagem gráfica é o meio de se encontrar

a si próprio, de exprimir aquilo que um vocabulário insuficiente nem sempre lhe permite dizer, pelo que as suas manifestações de espontaneidade, exuberância e indisciplina são importantes para o professor como base de iniciação da atividade gráfica. A imposição dos motivos a desenhar quebra a espontaneidade do trabalho" (Magalhães, 1950: 35).

É no sujeito 'perdido' e 'insuficiente' que o discurso da pedagogia, não pensando as grelhas de sentido no qual se funda, se constrói como a narrativa de salvação da alma das crianças e dos jovens. E nisto se aproximam os discursos pedagógicos tecidos quer em torno do desenho, quer da matemática ou das ciências. É nesta alquimia comum que se encontra governada a criança enquanto aluno, mas também a figura do próprio professor.

Temos sérias dificuldades, volvidos já mais de dez anos do século XXI, em deslocarmo-nos para lá da inteligibilidade então aberta pelos educadores do início do século passado, e dos discursos de educação pela arte que se seguiram à Segunda Grande Guerra. Certamente continua bem presente uma das acusações maiores que Joaquim de Vasconcelos então proferia em 1879, a do desconhecimento total, por parte dos educadores, da própria história dos métodos seguidos no ensino das artes:

> "Todos sabem que o mais elementar no ensino é o mais difícil. A singela questão do ensino elementar de desenho posta, tanto na questão pedagógica, como na questão artística. Era um excelente ensejo para conhecermos da boca dos senhores professores das Academias o método que eles julgam representar hoje os últimos resultados da ciência e, por tanto, o que eles empregam no ensino. Rasgava-se assim um horizonte amplíssimo de discussão positivíssima" (Vasconcelos, 1879: VII).

Com as transformações impostas pelo processo da Reforma de Bolonha, a investigação em educação artística conquistou, no meio universitário, espaços que até então desconhecia, ora pela incompatibilidade histórica em que vinham vivendo as artes e o pensamento sobre as suas aprendizagens, ora pela secundarização que a investigação em artes ocupava na produção do conhecimento, e que as próprias artes tendiam a negligenciar e a perpetuar como forma de preservar intocável o reduto da sua especificidade. Em certa medida, estes dois bloqueios permanecem ainda hoje menos residuais do que seria desejável. De qualquer modo, sente-se que há alterações significativas, mas que há, ainda, muito caminho a percorrer e que, muito principalmente ao nível do financiamento de projetos de investigação, estamos longe de ter conseguido alcançar uma posição de conforto. Continuamos presos à ideia de que os 'outros' não percebem o interesse e importância da área e, no entanto, continuamos, 'nós', a dar-lhes, de há pelo menos um século para cá, as mesmas respostas, quase sempre baseadas em princípios universalistas, fabricados a partir de perspetivas ocidentais, e que têm na ideia de uma completude humana o seu foco preferencial.

As (im)possibilidades do discurso: avançar para o exterior do interior

Compreender o sistema de racionalidade que permite aquilo que hoje pensamos, sentimos e agimos implica uma suspensão do presente, admitindo questionar o que se designa por verdade no interior de fronteiras artificialmente construídas e vistas como os limites legítimos capazes de definirem o próprio campo, que é disciplinar. Numa sociedade do discurso, "sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que não é qualquer um, enfim, que pode falar de qualquer coisa" (Foucault, 1997: 10).

Num artigo recente da revista *MAHKUzine*, Hito Steyerl (2010) define 'disciplina' como uma coisa que normaliza, generaliza e regula, que pode mesmo ser opressiva e que, por essa razão, tratando-se de um campo disciplinar, é mantida sob controlo. Que a disciplina ensaia um certo número de respostas possíveis, não me parece difícil de admitir. Mas o que se perde ao tomar somente o lado 'negativo' da disciplina é a capacidade de concentração na sua própria economia de funcionamento ao nível da distribuição e ordenação das suas zonas de visibilidade. Desse modo, a cegueira face às linhas de poder que a constituem neutraliza qualquer gesto de resistência. Percebendo-se que a restrição não tem tanto que ver com princípios repressivos mas muito mais com as condições de inteligibilidade que determinam aquilo que, num determinado contexto e tempo, pode ser visto e dito sem que seja considerado no interior de uma exterioridade selvagem, então, todo o trabalho se deverá concentrar nesse feixe de relações segundo o qual se exerce uma prática discursiva, em torno das regras e das condições que lhe conferem

espessura e complexidade, e que fazem, enfim, com que cada frase que se diz ou que se escreve não seja considerada enquanto simples expressão de um pensamento individual, mas antes como fazendo parte de um arquivo num domínio específico. A questão que se coloca tem que ver com os modos como se produz investigação em educação artística e os pressupostos de que se parte. Muito embora esta se afigure como uma questão perante a qual ninguém sabe muito bem situar-se – porque se pressente que a resposta não se situa na elaboração de uma lista prescritiva de métodos e perspetivas –, é sintomático que seja formulada num presente quase sempre voltado para o futuro num sentido de progresso, quando a resposta pode estar um pouco mais atrás e em sobreposição.

Ao estabelecer os significados e propósitos da investigação em educação artística, Brent Wilson (1997: 1) argumenta que a investigação implica um conhecimento do passado e do presente tendo em vista as possibilidades de um futuro. Mas colocada entre o 'what is', o 'might be' e o 'ought to be', qualquer resposta se encontra, ainda que na frase embrionária do simples questionamento, já dada. Se recusarmos, por outro lado, pensar sem ser em termos de totalidade e de verdade, torna-se possível formular questões que implicam o presente da investigação em educação artística em termos da sua constituição, significados e efeitos.

Para avançar no argumento introduzo o conceito de 'episteme' (Foucault, 2005). No sentido Foucaultiano a episteme reporta-se ao conjunto das relações que numa determinada época conseguem unir, sob a aparência de sistemas formalizados, determinadas práticas discursivas. A episteme moderna, vista a partir de cima, poderia ser considerada como uma organização horizontal entre os saberes sendo que, entre eles, surge uma ordem que não deve ser analisada a partir nem da sua objetividade nem da sua suposta racionalidade, mas antes a partir das suas próprias condições de possibilidade. O que (des)une, então, aquilo que, num determinado tempo e espaço, se designa por conhecimento científico ou artístico? Sem dificuldade apresenta-se-nos como evidente que um não é o outro. Mas esta evidência transporta em si um grande perigo. O excesso de luz que emerge dessa distinção que parece tão bem recortada encadeia-nos de tal modo que produz um estado de cegueira.

A cegueira a que me reporto impede-nos de perceber que as linhas que definem um e outro território, longe de lhes serem naturais, foram, antes, sendo desenhadas com rigor, obedecendo a uma lei que tinha como princípio apartar e arrumar em gavetas, etiquetar, fixar tipos de saber que seriam, nesta mesma lógica de distribuição, remetidos, uns para os centros, outros para as margens. O campo artístico, muito por via de todo o processo de autonomização que constitui o sistema moderno das artes e o estatuto do artista como um espaço e um estado de exceção, viu-se empurrado para as margens, e, longe de resistir ao empurrão, antes se impulsionou para esse espaço. Certo é que estar no centro ou estar na margem não traria diferença alguma ao sistema de racionalidade que continuaria a tudo ver com base nessa localização espacial num dispositivo hierárquico. Mas nesse movimento de resistência em vir para o centro gerou-se um isolamento da arte, e os seus processos investigativos tornaram-se praticamente invisíveis. Muito por culpa dos artistas que, abrigados nas cavernas românticas do génio, da originalidade, da criatividade, se demitiram de explicar o que faziam, ora por assumirem que isso mesmo os ultrapassava, ora porque, filhos das suas obras, elas mesmas falariam por si. É portanto nessa partição, não tanto aquela que diferencia o que é ciência ou o que é arte, mas antes naquela que hierarquiza os saberes produzidos no interior de campos que considera estanques, que se jogam as (im)possibilidades do discurso e as suas (in)visibilidades. Deste modo, perceber as condições de possibilidade do que hoje dizemos e vemos estabelece-se como o gesto de virmos a experimentar outros modos de subjetivação.

Uma análise do campo epistemológico que se designa por educação artística não pode senão situar-se, também, ao nível da arqueologia. Esta arqueologia define-se no próprio gesto de descrever como certas 'maneiras de falar', consideradas científicas, são tornadas possíveis a partir, e só nesse enredamento, da positividade de um saber que se toma por verdadeiro e inquestionável. É aqui que embate a questão, não somente do que é, mas do que pode ser a investigação em educação artística, dos locais e das evidências de que parte na construção do conhecimento. Só nesta interrogação esquizoide se poderá pensar o devir dessa mesma investigação, isto é, se poderá imaginar o movimento para o interior do exterior. Esse movimento estará dependente da capacidade de colocar em questão um conjunto de verdades acerca do sujeito. Considerar o sujeito que hoje somos no interior de condições discursivas específicas ou de grelhas de sentidos acerca de o que é o sujeito, ou antes, dos modos pelos quais, na cultura ocidental, os seres humanos se tornaram sujeitos. Assim, "trata-se menos dos limites impostos à iniciativa dos sujeitos que do

campo em que esta se articula (sem constituir o seu centro), das regras que põe em ação (sem que as tenha inventado ou formulado), das relações que lhe servem de suporte (sem que seja o seu resultado último ou o seu ponto de convergência)" (Foucault, 2005: 261).

A verdade do discurso está contida nas malhas institucionais, na ação de um corpo de investigadores com autoridade para falar a verdade e, no entanto, isso que se considera a cada momento como inquestionável não pode ser visto senão como uma arbitrariedade histórica que envolve processos de violência quando tende à universalização.

Compreender implica, assim, o ímpeto iconoclasta em torno das ilusões ou das utopias partilhadas de uma ideia de educação artística por vir, constantemente bloqueada, assim segue o argumento, por princípios que colocam em causa ou desconsideram a completude humana que a educação artística, através da ação da arte, das suas possibilidades autoexpressivas e de conhecimento do 'eu', proporcionaria (Hunter, 1988). Ora, a essência da educação artística que se escuda numa essência humana para construir o argumento da sua imprescindibilidade negligencia que o sujeito, tal como hoje o pensamos e representamos, é o resultado de uma certa história e de múltiplas invenções. A investigação em educação artística, como a investigação em educação em geral, toma como objetos autónomos de pesquisa categorias de sujeitos cujos processos de fabricação se constituíram historicamente e, com isso, fabrica teses culturais que organizam modos de vida (Popkewitz, 2010). A imprescindibilidade da investigação em educação artística será encontrada a partir de uma arqueologia do presente que permitirá o engendramento de outros espaços e de outras possibilidades de pensar e de ser, que não aquelas que configuram as grelhas de possíveis da atualidade. Deste modo, cumpre-nos explicar qual a especificidade, se é que a tem, desta área de investigação das artes, em geral, e da educação artística, em particular. Abandonar, portanto, o lugar comum de que o que é dos domínios da criatividade não se explica. Ou continuamos a considerar que a arte tem algo de misterioso que se perderia no ato mesmo da discussão? "Teremos assim tão pouca confiança na arte que temos medo que esta se perca por tentarmos compreender a sua prática um pouco melhor?" (Menezes, 2010: 46). Ligando, agora, a episteme com a arqueologia, diríamos que a mecânica da inventividade só acontece no terreno dos possíveis e que o (im)possível não é senão o ainda não conhecido. É nesta engrenagem com o desconhecido, neste pântano que nos ameaça porque não temos de antemão nome para ele, que se produz o que poderemos considerar conhecimento. Em arte, como em ciência.

Suspender os debates do presente: as linhas genealógicas da arte como uma forma de salvação

E então, em educação artística, onde se centram os debates? Invariavelmente diria que a educação artística continua, de há cerca de dois séculos para cá, vertiginosamente correndo para um futuro que parece nunca alcançar. Os discursos convocados à história da educação artística em Portugal dão-nos conta da emergência dos problemas que continuam ainda hoje a ser os nossos. No Roteiro para a Educação Artística editado pela Unesco em 2006 diz-se que a investigação deixa perceber que a iniciação das crianças nos processos artísticos "permite cultivar em cada indivíduo o sentido de criatividade e iniciativa, uma imaginação fértil, inteligência emocional e uma 'bússola moral', capacidade de reflexão crítica, sentido de autonomia e liberdade de pensamento e ação" (Unesco, 2006: 5). São ainda referidos os inúmeros benefícios da arte ao nível da integração nas sociedades modernas. De facto, nada menos surpreendente do que não nos surpreendermos com o tipo de linguagem utilizada, nomeadamente nas considerações que se tecem acerca das artes como tecnologias morais e disciplinares. Ora, estes atributos e teses culturais são o produto de elaborações discursivas precisas e científicas, tidas por 'verdadeiras' e 'naturais', e que são mobilizadas em jogos mais abrangentes de poder. Não é arbitrário o uso do termo 'bússola moral'. As bússolas são instrumentos de navegação e de orientação, baseados em propriedades magnéticas dos metais e dos campos magnéticos terrestres, aqui metaforicamente utilizadas como a possibilidade de orientação do comportamento e da vida de cada indivíduo face a um Estado social regulado moralmente.

O passado inunda o presente e determina as condições de possibilidade daquilo que é dito. Assim, há questões, por exemplo, a da importância da arte na educação das crianças e dos jovens, que não se relacionam apenas com a ideia de um desenvolvimento saudável da criança, de um equilíbrio físico e psíquico, do desenvolvimento da capacidade criativa, mas que contêm em si mesmas princípios reguladores e ordenadores da vida da criança, teses culturais sobre o que a criança é e

sobre o que deverá ser, modos de ação e participação para se tornar naquilo que se imaginou ser o cidadão 'educado' e, sempre, o cidadão do futuro.

Thomas Popkewitz estudou, na escola pública americana, a alquimia operada na fabricação curricular da matemática. Começa por um quadro comparativo: entre o *curriculum* da música e o da matemática. Para este autor, as formas de falar sobre a criança ou o jovem não se alteram significativamente ao longo do eixo das disciplinas escolares: "for instance, the national music curriculum standards are fundamentally about the child's ability to participate through informed decision making or problem solving, develop skill in communication (defending an argument, working effectively in a group), produce high quality work (acquiring and using information), and make connections with a community (acting as a responsible citizen). The national mathematics standards deploy a similar terminology" (Popkewitz, 2004: 3). Pensar esta similaridade de linguagem utilizada em disciplinas de natureza diferente torna-se possível quando se percebe a transmutação que ocorre para a sua inserção na arena educativa. Os princípios que governam esta alquimia não são os da ciência em questão, mas os das ciências pedagógicas – 'the pedagogical eye' –, e estes princípios não apenas organizam, mas classificam. Por outras palavras, dão corpo aos sujeitos que são seu objeto.

Falar, portanto, em capacidades ou aptidões da criança ou do jovem é falar de todo um sistema de pensamento, totalmente construído para formar umas imagens, e não outras, daquilo que cada indivíduo é e daquilo em que se deverá tornar. A produção de discursos de 'verdade' sobre cada sujeito – seja para o classificar como anormal, desatento ou com dificuldades de aprendizagem, reportando-nos à paisagem educacional – é nuclear às novas instituições de conhecimento e às novas áreas disciplinares como a psicologia ou a pedagogia, emergentes no último quartel do século XIX. A psicologia estabeleceu-se como a ciência do individual, usando uma expressão de Nikolas Rose, que era, nem mais nem menos, uma psicologia das diferenças individuais, da sua conceptualização e quantificação, determinadas em face da interpretação de um passado pessoal e familiar, capaz de traçar um mapa futuro da conduta de um indivíduo (Rose, 1985: 3, 5). Os princípios defendidos pelas linguagens psicopedagógicas, e que constituem as lentes de sentido através das quais olhamos aquilo que elas mesmas nos dão a ver como a realidade da natureza humana, estão mais perto do que à primeira vista imaginaríamos de mecanismos de aperfeiçoamento e condução da conduta por cada um de nós, de uma disciplina de autocontrolo e de autogoverno. Em síntese, inscrevem nas crianças e nos jovens dispositivos de autorregulação, as mais das vezes obnubilados por interpretações humanistas. De resto, basta pensarmos o modo como a ciência constrói a sua missão de salvação da humanidade através do denominado progresso para compreendermos as ideias de salvação e de redenção que ela própria transporta. Mas importa-nos aqui focar que o princípio tão defendido das artes para segmentos populacionais considerados como 'em risco', 'desviantes', pertencentes a núcleos considerados problemáticos incorporam, no gesto de inclusão, a formação de espaços de abjeção. Reportando-nos, ainda, ao Roteiro da Unesco, verifica-se que as capacidades que se dizem imbricadas nas potencialidades da arte na vida das crianças e dos jovens se justificam pelas transformações que a arte pode efetuar no sentido de 'salvar' a criança que se classifica para lá do que se considera a normalidade. Vemos, então, que aquilo que começa por ser dito como sendo da especificidade de um campo do conhecimento aflui rapidamente na ordenação de teses culturais sobre os indivíduos e na organização de modos de vida:

> "As transformações sociais que afetam as estruturas familiares, por exemplo, fazem com que as crianças sejam frequentemente privadas da atenção dos progenitores. Acresce que, devido à falta de comunicação e de construção de relações na sua vida familiar, as crianças passam amiudadas vezes por uma série de problemas emocionais e sociais. Além disso, torna-se cada vez mais difícil a transmissão de tradições culturais e práticas artísticas no ambiente familiar, em especial nas áreas urbanas" (Unesco, 2006: 6).

Seria bom reatarmos uma vez mais a linha genealógica que dá ao presente a sua condição de possibilidade. É numa dinâmica de moralização das populações, particularmente dirigida para uma franja populacional de crianças e jovens 'em risco', que uma educação artística começa por ser concebida no nosso país e se vê inserida no sistema público de ensino. Que as artes tenham sido vistas como uma área privilegiada para a tutela de menores 'em risco' corresponde a um entendimento de que as artes seriam uma tecnologia capaz de transformar, a partir de dentro, aqueles que as praticassem (Martins, 2011).

As potencialidades disciplinadoras da arte podem ser genealogicamente encontradas nos mosteiros e junto de

ordens religiosas como os jesuítas ou os beneditinos. A ociosidade era vista como um inimigo da alma. A forma de o contornar encontrava-se na ocupação manual ou na leitura (Efland, 1990: 20). A aplicação útil do tempo aparecia como o motor da necessidade de ocupação no sentido de que este não se transformasse em ociosidade. Tratava-se, então, de proporcionar modos de vinculação exaustiva e sistemática a uma tarefa.

Em Portugal, é num contexto institucional como a Casa Pia de Lisboa que, antes ainda do século XIX chegar, e sob a Intendência Geral da Polícia, na figura de Pina Manique, se institui o ensino das artes, nomeadamente das artes visuais e depois da música. Tendo como objetivo principal acolher aqueles que hoje designaríamos como sujeitos 'em risco' e que, ao tempo, eram os orfãos, os indigentes e os anormais, as artes eram pensadas, no interior desta instituição, como um futuro possível e totalmente desejável do ponto de vista de prover o menor sob tutela com uma profissão. O objetivo central de instituições disciplinares de caráter total, como a Casa Pia, passava pela aplicação dos seus internos aos vários estudos e profissões de acordo com o que então se designava por 'génio', 'índole' e 'talento', promovendo deste modo o seu 'aproveitamento', salvando-os de uma vida de ociosidade, vícios e delitos (Martins, 2007; 2009). Em suma, um governo desde a infância. Mas não se tratava, somente, de um fechamento em instituições de caráter total, muito pelo contrário, o que assumia a centralidade absoluta era a ativação de todo um conjunto de tecnologias transformadoras. Erving Goffman referiu-se, não por acaso, às instituições totais como "estufas para mudar pessoas" ou laboratórios nos quais se ensaiam 'experimentos' sobre "o que se pode fazer ao eu" (Goffman, 2003: 22). A invenção destes espaços de acolhimento da infância, de que a escola será uma derivação bem sucedida, exigiu uma conceptualização da infância como uma categoria com um estatuto próprio.

De um modo geral, as características que passam a revestir a infância como uma categoria aplicável a uma fase da vida são a 'maleabilidade' – acentuando-se assim a possibilidade de modelar os infantes –, a 'fragilidade' ou a 'imaturidade' – que justificarão a necessidade da tutela por instituições de caráter disciplinar como a escola, os internatos ou espaços de correção para menores –, o estado de 'rudeza' – que justifica a necessária 'civilização' – e a incapacidade de 'julgar', distinguindo o bem do mal, pelo que se tornava necessário oferecer a cada a criança grelhas de comportamento que permitissem a condução da sua própria conduta (Varela & Alvarez-Uria, 1992: 71). O governo dos indivíduos vê-se então justificado pela premissa maior de ativação de mecanismos de autogoverno que permitissem uma vida regulada num Estado social. São várias as circunstâncias a partir das quais se racionaliza a ideia de controlar e regular todos os fenómenos sociais em vista de um bem comum. A infância é colocada como o foco de intervenção, quer a partir de um olhar que a classifica e constitui como 'delinquente', 'em risco' ou 'abandonada', quer como os futuros trabalhadores que requerem moralização e habilidades técnicas para o mundo do trabalho. A prolixidade do discurso, o seu detalhe, o seu poder individualizador e totalizador depende do risco que colocam ao futuro do estado social (Rose, 1990: 123). É no imaginar do cidadão *por vir* que todo o discurso moderno da escolarização e do progresso encontra o seu motor de sentido. Como escrevia Salicis na segunda metade do século XIX e Joaquim de Vasconcelos traduziria para o português nas páginas da *Revista da Sociedade de Instrução do Porto*:

> "A sociedade tem de remediar, quanto antes, o mal que a ameaça, guiando com mais carinho a infância no seu primeiro estado, a mais numerosa e a menos protegida. E é neste ponto que devemos concentrar os esforços. A população adulta já não poderá ser reformada; é o que a nossa incúria quis que ela fosse; os seus gostos, bons ou maus, estão formados, a sua moral nasceu no abandono, no acaso. A criança está por enquanto, nas mesmas condições, e contudo uma geração que passa em vão, que abandonamos, vai juntar-se à massa inerte, vai aumentar os contingentes que flutuam ao acaso, ou que andam já perdidos" (Salicis, 1881: 101, 102).

Mas não foi somente para as margens classificadas como 'em risco' que as artes foram pensadas. As artes como 'gentil ornato' no dizer de Almeida Garrett (1869 [1829]) encontraram cabimento naquilo que poderíamos chamar de educação nobre, ou, mais tarde, no que se passou a denominar por educação burguesa. O Colégio dos Nobres, ainda também em pleno século XVIII, oferecia as artes nos currículos. Muito embora, nesta instituição de elites, fossem antes outras artes liberais a adquirirem uma primazia e estatuto do ponto de vista simbólico, adequadas à natureza nobiliárquica daqueles que ali se iam educar: cavalgar, esgrimir e dançar estabelecia-se como o trio de uma educação do corpo e da alma. Mas, já no século XVII, John Locke, nos seus pensamentos sobre a educação, havia discorrido sobre o potencial que o desenho traria à educação de um *gentleman*,

útil em diversas ocasiões, "but especially if he travel, as that which helps a Man often to express, in a few Lines well put together, what a whole Sheet of Paper in Writing would not be able to represent and make intelligible". Nestas viagens, o desenho seria o instrumento por excelência, muito antes de a máquina fotográfica se vulgarizar, para registar edifícios, máquinas e hábitos estrangeiros, facilmente retendo e comunicando aquilo que, dito, seria rapidamente perdido. Não significava isto que se formasse um artista – o que faria o jovem *gentleman* perder demasiado tempo com o desenho –, mas antes proporcionar-lhe umas luzes em perspetiva, o que lhe permitiria representar de forma tolerável tudo o que visse, com a exceção de rostos, para os quais concorreria mais o génio individual que cada um manifestasse para as artes (Locke, 1934 [1693]: 136, 137).

Deste modo, as artes na educação não podem ser vistas senão na multiplicidade das formas que foram adquirindo, quer enquanto tecnologias de autogoverno, quer como mecanismos de distinção. Apesar de tudo não foram muitas as variações que daí derivaram. Ao nível das artes visuais, o desenho ocupou a centralidade da produção discursiva, a par dos trabalhos manuais, mais pelo século XX adentro. Tyrwhitt, discípulo de Ruskin e autor do *Handbook of Pictorial Art*, escreveria que "'all success must be won by hard and systematic exertion, which will save him from lower desires... Nobody expects that the whole of the working classes will at once take to drawing and entirely renounce strong liquor – but many may be secured from temptation to excess... Teaching children good drawing is practically teaching them to be good children'" (citado em MacDonald, 2004: 151). A aplicação disciplinada da observação e dos exercícios de representação eram percebidos como mecanismos capazes de transformar comportamentos. O disciplinamento do corpo, bem como o afastamento dos vícios e dos desejos 'mais baixos' funcionavam numa dinâmica de autogoverno e encetavam uma narrativa de salvação.

As vantagens e os fins da uma educação artística estariam dependentes dos destinos sociais, e se para uns seriam distração e prenda, forma de ociosidade, para outros seriam antes a base de sustentação. Mas a criação de espaços legítimos de dominação ficou dependente da configuração interior desses espaços. As artes mostraram ser eficazes do ponto de vista da disciplina, do policiamento, do autogoverno dos sujeitos, mas só se impuseram à custa da sua própria legitimação como uma esfera superior da cultura, capaz de 'civilizar'.

O medo da fabricação dos não melhores cidadãos articula-se com a possibilidade de uma certa 'surdez moral'. A construção da individualidade, a partir do século XIX, passa a fazer-se por referência ao estado de ser cidadão moralmente enquadrado, ou seja, regulado e administrativamente controlado. Os mecanismos que têm por fim ativar o autogoverno dos sujeitos, para um governo da sociedade, colocam toda a energia no exercício que cada um tem de exercer sobre si próprio, face à possibilidade da degenerescência, da anormalidade, do perigo, do desvio. Interessante é verificar como continua a ser sobre estes mesmos mecanismos de 'medo' que, desde a modernidade, têm vindo ser estrategicamente trabalhados os 'desejos'. O que torna possível o consenso e as teses culturais sobre a educação artística como uma forma de salvação?:

> "Arts and humanities education can be a playground for the development of good citizens. [...] When we think of poetry, when we think of theatre – from the Greeks to Shakespeare and to contemporary theatre; when we think of the novel, or of film, the modern inheritor of narrative forms, all of them embody human problems and traits that can be used to shape the reflective mind [...]. Think, for example, of the potential lessons contained in the contemplation of Picasso's, Guernica, or of Pollack's abstract expressionist paintings [...]. They tell you about emotional consequences, about reflections" (Damásio & Damásio, 2001: s/p).

Deslocamentos e devires em educação artística

> "Tomou-se sempre o valor desses 'valores' como coisa dada, como facto, como estando para além de toda a possibilidade de os pôr em questão. E até hoje nem de longe se colocou a menor dúvida, a menor hesitação, na atribuição de um valor mais elevado ao 'bom' do que ao 'mau', mais elevado no sentido do progresso, da utilidade, da prosperidade relativos ao homem em geral (incluindo o futuro do homem). E se a verdade fosse o contrário? Como seria? Se no 'bom' existisse também um sintoma de retrocesso, um perigo, algo como uma sedução, um veneno, um narcótico, algo que até certo ponto fizesse o presente viver à custa do futuro?" (Nietzsche, 2000: 14, 15).

A análise do discurso em torno da história do presente

da educação artística procurou evidenciar que a defesa das artes na educação se estruturou sempre em volta de dois grandes objetivos – situados, simultaneamente, no plano económico e no plano moral –, muito embora se partisse sempre do pressuposto pedagógico moderno de que qualquer atividade realizada em ambiente escolar deveria, ela própria, partir de uma necessidade interna do aluno. Durante todo o século XIX, as artes foram vistas como o elemento capaz de salvar a nação e de a colocar na senda do progresso e do desenvolvimento económico e cultural. Por outro lado, pareciam possuir e despoletar no aluno, através do trabalho, um processo de transformação interna: um trabalho de si sobre si. Não se trata aqui de repetir o que já Foucault (1988) nos disse sobre o intenso trabalho que o sujeito executa na construção da sua própria existência, mas antes o de perceber como, no campo das artes, o fundamental, mas também aquilo que parece sempre afastá-las de uma discursificação sobre si mesmas, se joga ao nível de uma ética da existência. Importa-nos então perceber, no presente, que tipo de sujeito ou sujeitos foram sendo imaginados sob esse mesmo desígnio.

No campo da pedagogia, as artes surgiram não tanto como uma forma de contemplação da beleza, mas antes como o meio de desenvolver a criatividade do aluno, de promover a sua formação humanística, o seu equilíbrio físico e psíquico. Função que, como vimos, se joga na dinâmica de integração do aluno no tecido social e que só para quando "alcança o coração dos indivíduos" (Ó, 2003: 31). As articulações entre a ideia de salvação da nação pela salvação das almas reflete-se nos currículos artísticos no processo de construção do 'eu', isto é, na exploração de toda uma interioridade com a qual a criança ou o jovem passariam a relacionar-se. As ciências pedagógicas desenharam a possibilidade do sujeito se pensar no interior de categorias que evidenciavam os seus atributos e capacidades, físicas e morais, e nele foram instalando dispositivos de regulação e de inspeção alinhados por um padrão de racionalidade. Sem surpresa, poderemos agora afirmar que, ainda no final do século XVIII, o ensino das artes visuais e, anos adiante, da música, surgiam, em Portugal, associados a um contexto institucional como o da Casa Pia de Lisboa, instituição de regeneração social e, portanto, associados ao conceito de 'polícia', tal como desenvolvido nesses anos de setecentos.

Falar das tecnologias morais e disciplinares associadas à inclusão das aprendizagens artísticas no currículo escolar público permite-nos colocar em evidência que os conhecimentos transmitidos na escola não eram – nem o são – apenas relativos a saberes transferidos de campos científicos particulares, mas antes que esses saberes passam por processos de transformação alquímicos. Quer isto dizer que, sendo a escola um local para transformar as crianças em cidadãos modernos, os discursos pedagógicos e educacionais se jogaram sempre entre o coletivo e o individual, entre o governo de todos e de cada um em particular, assegurando sempre uma disposição correta das coisas de modo a atingir os fins convenientes. Deste modo, para o investigador do presente, um dos primeiros focos terá necessariamente de centrar-se na análise e compreensão dos sistemas de pensamento, das táticas e das estratégias que organizam e fabricam teses culturais e modos de vida particulares.

Uma análise da formação discursiva das artes na escola que questione as relações de poder que guiam a sua produção mostra-nos como estranhas paisagens que nos habituámos a ver como naturais: por um lado, o campo das artes como um campo especial e um importante espaço de construção do cidadão civilizado não corresponde a um facto natural, desde sempre existente. Por outro lado, as qualidades estéticas, espirituais e emocionais desenvolvidas por uma educação artística surgiram muito próximas com a necessidade de normalização da criança e do jovem, de processos de sublimação de desvios psicológicos ou sexuais, articuladas também com a necessidade de construção do cidadão como futuro trabalhador, igualmente como observador treinado em processos de participação ativa no curso da sua própria existência.

Se na segunda metade do século XIX foram sobretudo princípios económicos a dominar a defesa do ensino artístico, a partir das primeiras décadas do século XX um discurso psicopedagógico assume grande projeção, naturalizando-se já no chegar da década de cinquenta. Neste sentido, acentua-se a passagem da ideia do dom para o desenho, para aquilo que passou a figurar como a tendência natural da criança para desenhar. No ensino técnico, o desenho ganhou vantagem pelas possibilidades que oferecia ao constituir-se como uma linguagem universal, cuja lógica de funcionamento se aparentava com o processo de construção de máquinas e objetos. Como uma língua, possuía uma gramática, e esta subdividia-o em parcelas assimiláveis pelo aluno imaginado pela psicopedagogia. O desenho foi, evidentemente, um terreno profícuo ao desenvolvimento de uma capacidade de observação e atenção, ao estabelecimento de hábitos e posturas corporais, ao nível de uma microfísica do poder, ao treino intensivo da mão e do olho. Por outro lado, no ensino

das belas artes, embora considerado essencial à formação do artista, o desenho foi surgindo numa lógica repetitiva de uma tradição que, não questionando a sua própria formação, encontrava na arte, no artista e nos processos específicos da produção artística justificação bastante para se perpetuar sem recurso a profundas elaborações pedagógicas. A cópia dos grandes mestres repetiu-se maquinalmente, e, ainda que se tenha transformado no alvo central de toda uma crítica à instituição académica, nem por isso desapareceu dos *habitus* de formação artística. No caso do ensino técnico foi, portanto, um desenho que visava formar operários qualificados para a indústria, no de belas artes, era o artista que se pretendia criar. Quase nunca se perdeu a oportunidade de deixar bem vincada esta partição do sensível. Já ao nível da educação da criança, seriam os valores eminentemente psicológicos, do desenho como diagnóstico da alma infantil e como coadjuvante a um desenvolvimento saudável, a serem constantemente referidos.

Neste texto procurei tornar visíveis grelhas de pensamento e sistemas de racionalidade que tornam possíveis os modos como nos vemos e narramos ainda hoje enquanto 'sujeitos', ou seja, como nos transformámos naquilo que hoje somos. Dizer isto é admitir que coloquei também em questão aquelas que se constituem como as nossas agendas de investigação. A emergência do 'eu' como uma categoria psicológica foi um dos núcleos aqui abordados e que permite perceber que essa é a grande contingência histórica em torno da qual a figura do 'autor' e do 'génio' gravitam ainda. É também nesse lugar que se justificam as narrativas de salvação cujo fim não é outro que não o do governo dos sujeitos. Imaginar um outro lugar para a educação artística implica imaginar também um outro sujeito, aquele talvez que, conectado mais às práticas gregas do que às judaico-cristãs, se encontra consigo, dobrado, numa relação que, não apontando para um fora que tem nos génios e nos autores a sua imagem, não faz outra coisa senão lançar intensidades em direção a uma exterioridade feita de multiplicidades e de ligações. Esta relação a si seria aquela que momentaneamente se imaginaria liberta das relações de poder e de saber, porque as saberia radiografar e com isso contornar. Sempre que se fala de poder não se deve negligenciar a possibilidade do devir. Outra coisa não é a resistência. Mas não nos podemos iludir. É que toda a dobra e redobra acontecem inscritas nos estratos e nos arquivos, isto é, nos dispositivos possíveis do discurso. Por isso me referi à episteme e à necessidade de procedermos a análises genealógicas e arqueológicas do nosso próprio campo discursivo, não apenas para sabermos de onde provimos, mas para percebermos com mais clareza os limites e os (im)possíveis do nosso próprio discurso. Como refere Fernando Hernández, "el problema principal que hoy tienen nuestras escuelas y universidades es la narrativa dominante sobre la educación en la que se inscriben y en su dificultad de cambiarla. Las narrativas son formas de establecer cómo ha de ser pensada y vivida la experiencia. Una my poderosa e el terreno educativo es la que tiende a la naturalización" (2007: 9).

Pensar a educação e o ensino artístico na contemporaneidade projeta-nos para o pensamento da própria contemporaneidade. Somos contemporâneos do que somos contemporâneos, mas nem por isso somos contemporâneos nessa coincidência de ser, de estar e de fazer. Somos contemporâneos no tempo, é certo. Mas afinal, resgatemos a questão de Agamben, 'o que significa sermos contemporâneos?'. Para Agamben, ser contemporâneo é estar num estado de discronia, descoincidência que permite que o sujeito se veja falar, agir e pensar. "O contemporâneo é alguém que fixa o olhar no seu tempo, para perceber não as suas luzes, mas o seu escuro" (Agamben, 2010: 22). Regresso agora, para terminar, a Thomas S. Popkwetiz (2010), quando diz que o futuro das ciências sociais e educativas é historicizar o seu presente. É nas zonas de cegueira do hoje que estabelecemos o terreno sobre o qual deslizamos, entre a genealogia e a arqueologia, única possibilidade para neutralizarmos as luzes que nos encandeiam com um brilho mole e amorfo de naturalizações.

Referências Bibliográficas

Agamben, Giorgio (2010). *Nudez*. Lisboa: Relógio d'Água.

Almeida, Fialho de (s/d [1892]). *Vida irónica, Jornal d'um vagabundo*. Lisboa: Livraria Clássica Editora.

Damásio, António & Damásio, Hanna (2001). "Brain, Art and Education" em http://portal.unesco.org/culture/en/files/33947/11798495493AntonioDamasio-SpeechRevised.pdf/AntonioDamasio-SpeechRevised.pdf, consultado em 29 de setembro de 2011.

Decreto de 25 de outubro de 1836 [funda a Academia de Belas Artes de Lisboa].

Decreto de 14 de agosto de 1895 [Reforma do Ensino Secundário, de Jaime Moniz].

Derrida, Jacques & Roudinesco, Elizabeth (2004). *De que amanhã... Diálogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Efland, Arthur (1990). *A History of Art Education. Intellectual and social currents in teaching the visual arts*. New York: Teachers College Press.

Ferreira, António Aurélio da Costa (1922). *História natural da criança*. Lisboa: Aula-oficina tipografia do Instituto Médico-pedagógico.

Foucault, Michel (1988). *Technologies of the self. A seminar with Michel Foucault*. Amherst: The University of Massachussetts Press.

Foucault, Michel (1991). "Nietzsche, Genealogy, History" em Bouchard, D. F. (ed.), *Language, Counter-Memory, Practice. Selected Essays and Interviews*. Ithaca: Cornell University Press, 138-164.

Foucault, Michel (1997). *A ordem do discurso*. Lisboa: Relógio d'Água.

Foucault, Michel (2004). *Vigiar e Punir. História da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes.

Foucault, Michel (2005). *A arqueologia do saber*. Lisboa: Almedina.

Garrett, Almeida (1869 [1829]). *Da Educação: Cartas dirigidas a uma senhora ilustre encarregada da instituição de uma jovem senhora*. Porto: Em Casa da Viúva Moré.

Goffman, Erving (2003). *Manicómios, prisões e conventos*. São Paulo: Editora Perspetiva.

Guedes, Pedro (1922). "Ensino de desenho geral e profissional na Casa Pia de Lisboa" em *Anuário da Casa Pia de Lisboa do ano económico de 1919-1920 e 1920-1921*. Lisboa: Tipografia e Papelaria Casa Portuguesa, 391-397.

Hernández, Fernando (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.

Hunter, Ian (1988). *Culture and government: the emergence of literary education*. Houndmills: The Macmillan Press.

Hunter, Ian (1994). *Rethinking the school: subjectivity, bureaucracy, criticism*. New York: St. Martins Press.

Locke, Johne (1934 [1693]). *Some thoughts concerning education*. London: Cambridge University Press.

MacDonald, Stuart (2004). *The History and philosophy of art education*. London: The Lutterworth Press.

Magalhães, M. M. de Sousa Calvet de (1950). Capítulo do livro "O primeiro ano do desenho do ciclo preparatório" em *Escolas Técnicas*, 8, 21-143.

Martins, Catarina S. (2007). *Prótese-Ouvinte*. Lisboa: Dissertação de Mestrado em Educação Artística apresentada à Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa.

Martins, Catarina S. (2009). "Do you hear with your ears or with your eyes?: the education of the deaf pupils at Casa Pia de Lisboa (circa 1820-1950)" em *Paedagogica Historica*, 45, 1, 103-116.

Martins, Catarina S. (2011). *As narrativas do génio e da salvação: a invenção do olhar e a fabricação da mão na educação e no ensino das artes visuais em Portugal (de finais de XVIII à primeira metade do século XX)*. Lisboa: Tese de Doutoramento apresentada ao Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.

Menezes, Marta de (2010). "Investigação em arte" em *Nada*, 15, 45-57.

Moniz, Jaime (1918). *Estudos de ensino secundário*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Nietzsche, Friedrich (2000). *Para a genealogia da moral*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

Nóvoa, António (1995). "Uma educação que se diz Nova" em Candeias, António; Nóvoa, António & Figueira, Manuel Henrique. *Sobre a Educação Nova. Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*. Lisboa: Educa.

Ó, Jorge Ramos do (2003). *O Governo de si mesmo: modernidade*

pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX). Lisboa: Educa.

Penim, Lígia (2003). *Da disciplina do traço à irreverência do borrão*. Lisboa: Livros Horizonte.

Penim, Lígia (2008). *A alma e o engenho do currículo. História das disciplinas de Português e de Desenho no ensino secundário do último quartel do século XIX a meados do século XX*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa [tese de doutoramento].

Pereira, José (1912). "A geometria no ensino do desenho" em *Educação, Revista quinzenal de Pedagogia*, I, I, 17-19.

Popkewitz, Thomas (2001). *Lutando em defesa da alma. A política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Popkewitz, Thomas S. (2004). "The alchemy of the mathematics curiculum: inscriptions and the fabrication of the child" em *American Educational Research Journal*, 41, 1, 3-34.

Popkewitz, Thomas S. (2010). *The sociology of education as the history of the present: fabrication, difference and abjection* [comunicação apresentada no Simpósio 'Sociology of education and the resctructuring of the State in times of globalization and European construction'].

Rose, Nikolas (1990). *Governing the soul: the shape of private self*. London: Routledge.

Salicis, G. (1881). "O ensino primário e a aprendizagem dos ofícios" em *Revista da Sociedade de Instrução do Porto*, I, 3, 101-106.

Silva, Freitas e (1905). "Algumas reflexões sobre o ensino do desenho" em *O Magistério Português*, II, 22, 338-340.

Steyerl, Hito (2010). "Aesthetics of resistance? Artistic research as discipline and conflict" em *MaHKUzine Journal of Artistic Research*, 8, 31-37.

Unesco (2006). *Roteiro para a educação artística*. Lisboa: Comissão Nacional da Unesco.

Varela, Julia & Alvarez-Uria, Fernando (1992). "A maquinaria escolar" em *Teoria & Educação*, 6, 68-96.

Vasconcelos, Faria de (s/d). *Lições de pedologia e pedagogia experimental*. Lisboa: Antiga Casa Bertrand.

Vasconcelos, Joaquim de (1879). *A Reforma do ensino de Belas-Artes III Reforma do ensino de desenho seguida de um plano geral de organização das escolas e coleções do ensino artístico com os respetivos orçamentos*. Porto: Imprensa Internacional.

Wilson, Brent (1997). "The second search: metaphor, dimensions of meaning, and research topics in art education" em *Research methods and methodologies for art education*. Virginia: The National Art Education Association, 1-32.

Desenvolvimento da Literacia em Artes Visuais: Uma Experiência Pedagógica com Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Revista Portuguesa
de Educação Artística

Literacy Development in Visual Arts: A Pedagogic Experience with 1st Cycle of Basic Education Students

Ricardo Lapa
Direção de serviços de Educação Artística e Multimédia
ricardojmlapa@gmail.com

RESUMO

Como a educação, em particular a educação artística, está sempre aberta à interrogação e à mudança, neste texto pretende-se: indagar acerca dos contributos possíveis da adoção de uma metodologia que privilegia o contacto com a obra de arte, no desenvolvimento da literacia em artes visuais, refletindo sobre os hábitos de observação/exploração de arte e os hábitos de criação e exploração plásticas; pensar sobre aspetos pedagógicas e conceitos relacionados com a educação artística; bem como analisar a realidade desta área disciplinar curricular neste nível de ensino. Numa pretensão, contribuir para a melhoria das práticas dos professores que a lecionam e possibilitar uma melhor correspondência da Expressão e Educação Plástica ao processo formativo da criança.

Pretende-se ainda apresentar uma experiência pedagógica realizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico.

Palavras-chave: Educação; Arte; Literacia em Artes Visuais; Metodologias e Programas de Ensino; Expressão e Educação Plástica.

ABSTRACT

Education, particularly arts education, is always open to question and change; Thus, this paper intends to: inquire about the possible contributions of adopting a methodology that privileges the contact with art work in the development of literacy in visual arts, reflecting on the habits of observation/exploration of art and habits of artistic creations and exploitations; think on pedagogical aspects and concepts related to art education; and to evaluate the reality of this area curriculum subject at this level of teaching. In short, a contribution that claim to improve the practices of teachers and enable a better match of Arts Education and Expression in the child formative process.

Another objective is to provide an educational experience held in the 1st degree of basic education within the Masters in Teaching Visual and Technological Education in Basic Education.

Keywords: Education; Art; Literacy in Visual Arts; Teaching Programs and Methodologies; Plastic Expression and Education.

Introdução

A investigação que apresentamos resulta do relacionamento de dois aspetos do ensino artístico: o contacto com a obra de arte e o desenvolvimento da literacia em artes. Este texto tem por objetivo refletir acerca da adoção de metodologias que privilegiam o contacto com as obras de arte e dos contributos que possam ter no desenvolvimento da literacia em artes dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico(CEB) e, ao mesmo tempo, apresenta-se como um contributo para a promoção da utilização da obra de arte como recurso pedagógico por parte dos professores genéricos deste nível de ensino, em especial, no que concerne à área de Expressão e Educação Plástica.

Estudar este assunto decorre da importância que a literacia em artes assume na educação das crianças e da importância que a inclusão da arte como recurso educativo tem na aquisição e desenvolvimento de competências durante o Ensino Básico.

Nos últimos anos assistiu-se a um incremento de metodologias que privilegiam o contacto com a obra de arte, fundamentalmente implementadas em museus e através do estabelecimento de parcerias com instituições escolares. Estas metodologias revelam o conhecimento existente acerca da sensibilidade que o Homem revela face à influência das imagens que o rodeiam e o quanto pode aprender com elas.

A escola tem o dever de preparar os alunos para perceberem o mundo que os rodeia, tornando-os literatos nas mais diversas áreas do conhecimento, inclusive na artística. Assim, o facto de ainda se observar que na escola as atividades realizadas na área de Expressão e Educação Plástica se cingem, sobretudo, à realização e coloração de desenhos e ao corte e colagem, desprezando-se as verdadeiras potencialidades e contributos desta área na formação das crianças, é razão para nos debruçarmos sobre a temática.

O lugar das artes visuais no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Em educação artística existem perspetivas diversas que podem ser tomadas em consideração quando nos referimos ao ensino das artes e que divergem quanto aos intentos artísticos e estéticos, à tendência educativa e aos valores que procuram promover. Importa ainda salientar que a educação artística desempenha um importante papel na promoção do desenvolvimento cognitivo e é neste âmbito que as ideias subjacentes à inteligência, ao desenvolvimento cognitivo e às teorias construtivistas tomam forma.

Os argumentos de Aguirre (2005: 88 e 89) defendem que capacidades cognitivas como a comparação, a associação ou a inter-relação, para além do desenvolvimento do pensamento visual, são estratégias que estão subjacentes aos processos de desenhar, modelar ou construir, indo de encontro às ideias de Efland (2004). Este autor lembra que Gardner e Eisner alegaram que as "artes proporcionam oportunidades únicas para o desenvolvimento da mente que não estão disponíveis noutras modalidades" (op. Cit.: 212) e refere ainda que as obras de arte podem ser o elo de ligação entre as várias áreas do conhecimento. Estas ideias foram comprovadas por estudos científicos realizados pela Universidade de Harvard (Cambridge, Massachusetts), por J. Bruner, N. Goodman e H. Gardner, que se debruçaram sobre a psicologia cognitiva, o desenvolvimento intelectual, a criatividade e os processos de perceção (Agirre, 2005).

As artes no currículo – O papel educativo das artes

Será que a arte tem algum valor ou função? Será que a arte amplia o nosso conhecimento? Para responder a estas questões temos de começar por uma afirmação de Ana Mae Barbosa (2005a), quando indagada acerca da importância da arte na escola:

> "Para os que trabalham com arte é tão óbvia a importância na vida e, portanto, em qualquer forma de institucionalização da vida, como a escola, que fico tentada a dizer apenas: Se a arte não fosse importante não existiria desde o tempo das cavernas, resistindo a todas as tentativas de menosprezo". (op cit.: 27)

Existiram, e certamente que ainda existem, forças que tentam afastar as artes da escola com a ideia de que as ciências e as letras é que são áreas importantes de estudo e proporcionam às crianças as oportunidades de ter um emprego no futuro, referindo muitas vezes que a arte de nada serve e não dá dinheiro.

No entanto, para cada pessoa que pensa assim conseguimos encontrar outras tantas que pensam de maneira oposta, e, à semelhança de Barbosa, muitos outros investigadores e pedagogos defendem o valor da arte e a sua importância na construção do ser. É neste âmbito que, no Currículo Nacional do Ensino Básico, se afirma que as "investigações iniciadas no século XX na área da Educação e da Psicologia contribuíram para uma compreensão mais vasta do papel da arte no desenvolvimento humano" (DEB, 2001: 156).

Howard Gardner (1991), professor e investigador nas áreas da cognição e educação, que ficou conhecido pela sua teoria das inteligências múltiplas, debruçou-se sobre o desenvolvimento da personalidade humana, em especial no que diz respeito à educação e ao processo de criação artística. Percebeu que a Arte era capaz de mudar padrões mentais (promover o desenvolvimento cognitivo), contribuindo para que os indivíduos (crianças, jovens e adultos) tenham oportunidade de aprender (conceitos e capacidades) de um ponto de vista multidisciplinar.

Na mesma linha de pensamento encontramos Nelson Goodman. Também este proeminente filósofo americano considera que a arte alarga o nosso conhecimento. Defensor do cognitivismo estético, partilha da opinião de que podemos aprender com qualquer forma de expressão artística (poemas, músicas, pinturas, peças de dança, etc.). Goodman (1995) defende que as artes devem ser levadas tão a sério como as ciências como modelos que proporcionam a descoberta, a criação e o alargamento do conhecimento na construção e no avanço da compreensão humana.

Contudo, mesmo assumindo que a "arte desempenha um papel potencialmente vital na educação das crianças" (Brittain e Lowenfeld, 1947: 13), Rodrigues (2002: 43) relembra que "o sistema educativo, constituído pela família, a escola e a sociedade, desenvolve preponderantemente o pensamento convergente, lógico e objetivo, em detrimento do pensamento divergente, ilógico e subjetivo, frequentemente sinónimo de criatividade", e que, por isso, "importa estabelecer uma relação de equilíbrio entre uma e outra forma de pensamento, se considerarmos que o objetivo da educação é a formação integral e harmoniosa da personalidade infantil".

Assume-se então que a arte e a educação artística desempenham um importante papel na promoção do desenvolvimento, da inovação e da evolução da sociedade, favorecendo a promoção da criatividade e da imaginação, o domínio de linguagens artísticas e de meios de expressão assim como a educação da sensibilidade e a formação estética. Reis (2009: 322) refere mesmo que a utilização da arte como instrumento pedagógico favorece o desenvolvimento de competências que, de outra forma, não seria possível desenvolver.

Interessa ainda abordar outros dois conceitos que decorrem daquilo que temos vindo a defender. Referimo-nos ao papel da arte na promoção da sensibilidade estética e da perceção visual. Mas porquê abordar estes conceitos? Alimentamos a reflexão sobre estes assuntos pois temos consciência que, no dia a dia, somos bombardeados constantemente por estímulos visuais, e a visão é o sentido a que atribuímos primazia dado que a capacidade da informação visual é muito mais ampla do que aquela transmitida e/ou assimilada pelos outros sentidos. Também, porque acreditamos que, quando nos relacionamos com o mundo artístico e experimentamos o contacto com obras de arte, somos sensíveis à beleza e à harmonia.

Podemos simplificar definindo a perceção visual como o ato de entender ou conhecer, detetar e interpretar (ver) os objetos através da visão. Se optarmos por abordar este conceito do ponto de vista da estética, podemos entender a perceção visual como o conhecimento teórico e/ou descritivo que se relaciona com a habilidade que as pessoas têm para explicar os atributos de determinada imagem.

> "Saber ver uma imagem, um objeto ou uma obra de arte é saber compreender a forma e a função, a cor, a matéria e a textura, a estrutura e a composição e outros elementos específicos das Artes Plásticas, numa inevitável relação com a vida, sem deixar de proporcionar o sentido do Belo. A sensibilização estética, transcendendo o que é meramente utilitário, suscita em nós uma capacidade de deslumbramento, seja diante de uma paisagem, uma nuvem ou um rosto humano, seja de uma mancha de cor, uma simples linha, não importa o quê. Curiosamente, o prazer sensorial manifesta-se com mais intensidade e pureza na infância do que na idade adulta."(Rodrigues, 2002: 11)

No que concerne ao conceito de sensibilidade estética, e olhando para a citação de Rodrigues, podemos começar por focar a nossa atenção no aspeto sensorial, uma vez que o conceito apela ao ser sensível que é o Homem. Este conceito é largamente conhecido e parece consensual que a formação da sensibilidade estética é um pilar central na educação artística. De forma breve, podemos dizer que o desenvolvimento da sensibilidade estética trata de preparar

o indivíduo para a aptidão emocional, para experimentar o contacto com a obra de arte. Podemos também dizer que estudar a sensibilidade estética é também estudar a cultura estética, uma vez que importa saber a reação que temos na presença de uma obra de arte.

Podemos afirmar então que o contacto com obras de arte, através da visualização intensa e sistemática, é talvez o melhor caminho para promover a sensibilidade estética nas crianças. Mas será que a sensibilidade estética pode ser moldada e ser modificada pela ação educativa? À luz do que referimos anteriormente, e tendo em consideração a opinião de Louis Porcher (1982: 15), para quem a finalidade da educação artística "visa dar às crianças os meios de se tornarem sensíveis à obra de arte", acreditamos que assim seja, atribuindo à escola esta importante tarefa. Aliás, se a escola não intentar o trabalho de sensibilização estética pela apresentação sistemática de obras de artes plásticas, os alunos jamais sairão do analfabetismo estético ou desenvolverão a sua perceção visual.

Também no Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais (2001) encontramos ideias que se encontram em consonância com o que aqui referimos:

> "Desenvolver o poder de discriminação em relação às formas e cores, sentir a composição de uma obra, tornar-se capaz de identificar, de analisar criticamente o que está representado e de agir plasticamente são modos de estruturar o pensamento inerente à intencionalidade da Educação Visual como educação do olhar e do ver" (op. cit.: 155).

> "A compreensão do património artístico e cultural envolve a perceção estética como resposta às qualidades formais num sistema artístico ou simbólico determinado. Estas qualidades promovem modos de expressão que incluem conceções dos artistas e envolvem a sensibilidade daqueles que as procuram." (op. cit.: 156).

A Área Curricular Disciplinar de Expressão e Educação Plástica

Durante anos, as abordagens curriculares que existiram circunscreviam-se ao desenho, aos trabalhos manuais ou à música e canto coral. Contudo, nos documentos que regulavam o sistema de ensino onde estas surgem, escasseiam os argumentos pedagógicos e científicos que fundamentem a inserção das componentes artísticas nos programas do 1.º Ciclo.

Com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) e a definição dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de agosto), foi criada a área curricular disciplinar de Expressão e Educação Plástica (EEP). Já com a regulamentação da Educação Artística em Portugal (Decreto-Lei n.º 334/90 de 2 de novembro) foi apresentada a ideia de que nos "1.º e 2.º ciclos do ensino básico, a educação artística genérica é parte integrante do currículo do ensino regular", bem como a sua lecionação assegurada pelo docente do ensino regular. Com as orientações provenientes do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (2001) e mais recentemente das Metas de Aprendizagem (2010), a componente artística no 1.º Ciclo viu reforçada a sua importância.

Na Região Autónoma da Madeira (RAM), divergentemente do que acontece em Portugal Continental, no 1.º CEB as áreas das expressões[1] são asseguradas por professores especialistas em regime de coadjuvação. Há, no entanto, que fazer referência à exceção, pois a área de Expressão e Educação Plástica é a única que não é lecionada na componente curricular nesse regime. Um aspeto positivo a considerar é a recentemente criação do grupo de recrutamento da Atividade de Enriquecimento do Currículo de Expressão Plástica (GR 140).

Cabe-nos então, antes de mais, referir que a Expressão e Educação Plástica é uma área curricular que consegue, de forma enquadrada, fazer chegar as artes visuais aos alunos durante os quatro anos do 1.º CEB. No entanto, é evidente a primazia dada às áreas científicas, às quais fica reservada um número superior de horas de trabalho semanal como podemos verificar no Quadro 1. É neste contexto que Sousa (2003: 48) refere que o Estado deveria "assegurar uma organização escolar que não seja desequilibradamente apenas voltada para valores científicos e técnicos".

Na RAM, o Governo Regional definiu outras disposições dos tempos mínimos, não especificando, contudo, os mesmos para a área da Expressão e Educação Plástica, aparecendo referenciada como uma atividade a desenvolver

1 A área das expressões é composta pela expressão e educação físico-motora, expressão e educação musical, expressão e educação dramática e expressão e educação plástica.

"em articulação com as áreas Curriculares Disciplinares", numa orientação de transversalidade da área mas que não transmite uma ideia de valorização da mesma.

De certo modo, o Programa de EEP abona a favor da expressão, numa pretensão clara de exploração de técnicas e materiais. Os conteúdos apresentam-se como conjuntos de atividades de aprendizagem ou experiências educativas. É neste contexto que Sousa (2009: 159) afirma que o termo «expressão plástica» foi adotado para designar o "modo de expressão-criação através do manuseamento e modificação de materiais plásticos".

> "A exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies." (DEB, 2004: 89)

> "As atividades de manipulação e exploração de diferentes materiais moldáveis deverão ser praticadas, com frequência, pelas crianças no 1.º ciclo. Amassar, separar, esticar, alisar, proporcionam explorações sensoriais importantes, a libertação das tensões e o desenvolvimento da motricidade fina. O prazer de ir dominando a plasticidade e a resistência dos materiais leva, progressivamente, os alunos a utilizá-los de forma pessoal, envolvendo-se numa atividade criadora." (DEB, 2004: 90).

Podemos afirmar que não se pretende que os alunos criem obras de arte mas, antes, que se satisfaçam as necessidades de expressão e criação. Neste caso, a possibilidade de desenvolvimento da criança vai-se realizando através das múltiplas experiências levadas a cabo, cabendo ao professor definir as estratégias pedagógicas que melhor organizem os conteúdos da área, em função das aprendizagens que deseja que os seus alunos realizem. Os princípios orientadores da ação pedagógica no 1.º Ciclo sugerem que os alunos realizem "(...) experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras (...)" (DEB, 2004: 23 e 24).

No entanto, apesar de os conteúdos permitirem explorações diversificadas, Alberto Sousa (2003: 168) afirma que nas aulas deste nível de ensino são frequentes as atividades de coloração de desenhos fotocopiados[2], a construção de prendas para o dia da mãe e do pai ou a ilustração de temas como o Natal, a Páscoa ou as estações do ano. A propósito disto, Lowenfeld e Brittain (1977) afirmam que expor as crianças a uma educação artística baseada neste género de atividades não ajuda a desenvolver a sua capacidade criadora. O próprio Programa afirma que:

> "A possibilidade de a criança se exprimir de forma pessoal e o prazer que manifesta nas múltiplas experiências que vai realizando, são mais importantes do que as apreciações feitas segundo moldes estereotipados ou de representação realista." (DEB, 2004: 89)

Podemos afirmar que a realização destas atividades é importante porque, por vezes, são a única ligação com o mundo plástico e criativo que é proporcionada aos alunos em contexto escolar. No entanto, acreditamos que não deveriam ser as únicas.

Podemos ainda verificar que não se pretende que os alunos criem obras de arte, mas antes que se satisfaçam as necessidades de expressão e criação, refletindo uma ideia que se assemelha mais às teorias expressionistas de Viktor Lowenfeld, Arno Stern ou Eurico Gonçalves. Ao aluno é dada a possibilidade para explorar livremente, para se exprimir espontaneamente e de forma pessoal, e para efetuar explorações sensoriais. Aliás, se olharmos com atenção para o termo «expressão e educação plástica» conseguimos aperceber-nos de que a importância aqui assenta sobre o ato expressivo e não sobre o ato educativo, pois «expressão» surge antes de «educação».

Contudo, constatamos que não existe qualquer alusão à abordagem da obra de arte na sala de aula neste documento. Lógico será afirmar que, mesmo não sendo feita qualquer sugestão ao contacto com diferentes formas de arte, este se pode concretizar. Cabe ao professor definir as estratégias pedagógicas que melhor organizem os conteúdos da área, em função das aprendizagens que deseja que os seus alunos realizem. Os princípios orientadores da ação pedagógica no 1.º Ciclo sugerem que os alunos realizem "experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas

2 Rodrigues (2002: 118) afirma que o "estereótipo, que consiste em repetir mecanicamente esquemas de representação inexpressiva, deve ser combatido ou, pelo menos, não estimulado. Quantas vezes a mão do adulto (do pai, da mãe ou do professor) atua em detrimento da pureza do traço infantil, numa atitude de pseudo-ajuda, que não podemos deixar de condenar. Conscientes destas e outras influências inevitáveis, os educadores e professores devem estar atentos, no sentido de defender a autenticidade da expressão." Também em relação a este assunto, o Programa de EEP refere que são mais importantes as explorações plásticas livres que a criança realiza que aquelas "feitas segundo moldes estereotipados ou de representação realista" (DEB, 2004: 89).

e socializadoras". Já o Currículo Nacional do Ensino Básico, e mesmo nas Metas de Aprendizagem, têm a sua estrutura centralizada na abordagem da obra de arte, numa orientação assertiva de educação artística feita com arte, pois, afinal, a educação artística só é possível, a nosso ver, se existir algum contacto ou uma abordagem à obra de arte em qualquer uma das suas formas (dança, música, artes visuais, etc.), na escola, durante o Ensino Básico.

Comparando o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, o Plano Curricular do 1.º CEB ou as Metas de Aprendizagem de Expressão Plástica com o Plano Curricular do 1.º CEB, denotamos que o último é o único que não menciona a utilização e análise de obras de arte ou faz referência a artistas numa tentativa de sensibilização para a cultura artística. Uma outra diferença deriva do privilégio dado, nos dois primeiros documentos, à cognição/compreensão/apreciação através de aprendizagens e experimentações plásticas contextualizadas, e, no outro, à expressão livre através da exploração livre de materiais numa adequação à sensibilidade da criança.

O conceito de literacia

Temos razões para pensar que na sociedade atual é necessário um domínio cada vez maior e mais diversificado de conhecimentos. Embora muito se tenha já escrito acerca deste assunto, atualmente o conceito ainda se apresenta com um esclarecimento delicado, complexo e longe de ser consensual. No entanto, as emergentes sociedades do conhecimento "tornam a literacia ainda mais crítica que no passado".

Usualmente é entendida como a competência ou capacidade de uma pessoa para ler e escrever, que neste contexto poderá ser vista como alfabetizada ou letrada. Podemos verificar a aproximação a esta ideia no relatório da UNESCO onde, para Portugal, à semelhança de outros países, uma pessoa "é definida como literata se ele ou ela conseguir, com compreensão, simultaneamente ler e escrever um pequeno e simples testemunho da sua vida quotidiana". Podemos afirmar que uma pessoa literata é alguém que está familiarizada com a literatura ou que, geralmente, possui vastos conhecimentos.

O conceito de literacia tomou forma e expandiu-se no século XX. Com o aparecimento e diversificação das formas de conhecimento, da multiplicidade dos meios de comunicação e com a ideia de globalização da sociedade atual materializou-se o termo "multiliteracias". A noção de multiliteracia surgiu por volta dos anos 90 com o *The New London Group*, um grupo de investigadores de diversas nacionalidades que, em 1996, publicou na Revista Educacional de Harvard um artigo sobre a pedagogia das multiliteracias. Pretendiam transmitir a ideia de que, atualmente, o mundo requer uma aproximação mais ampla de literacia do que a noção tradicional baseada somente na linguagem (competências de escrita e leitura).

Literacia visual

O conceito de literacia visual foi cunhado por Debes, em 1969, após a fundação da Associação Internacional de Literacia Visual. O autor definiu literacia visual como um grupo de competências visuais que o homem pode desenvolver através da visão (integrando em simultâneo outras experiências sensoriais) que, quando desenvolvidas, oferecem a possibilidade, a pessoas visualmente literatas de discernir e interpretar ações visuais, objetos, símbolos, naturais ou artificiais, que encontrem em seu redor. Judith e Richard Wilde (2000) têm uma definição muito semelhante, uma vez que consideram a literacia visual como a capacidade para interpretar, criticar, usar e apreciar as imagens, implicando que o indivíduo possua e domine vocabulário e conhecimentos prévios que permitam a compreensão e a discussão de imagens e símbolos visuais.

De acordo com Hong (2006), uma pessoa visualmente literata demonstra capacidades/competências nas áreas da comunicação, criação e compreensão. De forma sintetizada, no artigo *Thoughts on Visual Literacy*, Philip Yenawine (s.d.) descreve literacia visual como a capacidade para encontrar significado em imagens. Menciona ainda que durante os estádios I e II, as pessoas poderão ser chamadas de "pré-literatas".

O projeto *Visualising Europe* é dedicado essencialmente à promoção da literacia visual e oferece uma metodologia e recursos diversificados, propondo o desenvolvimento da literacia visual por intermédio da interpretação de imagens. Aqui, a literacia visual pode ser entendida como um "processo que exige de quem vê a capacidade para descodificar o que vê numa imagem e propor leituras com sentido sobre o que é visto, utilizando para tal a sua própria experiência e instrumentos de análise de como funciona uma imagem".

Literacia em Artes

O conceito de literacia também se pode aplicar ao campo das artes. De acordo com Hong (2006), o conceito de literacia em artes teve a sua origem nos EUA, onde é também frequentemente designada como literacia estética na literatura existente no campo da educação artística. O conceito surge frequentemente associado a três conceções:

> "1) literacia em artes como codificação e descodificação, inicialmente, em referência à notação formal de codificado; 2) literacia em artes como resposta às obras de artes e 3) literacia em artes como o resultado de fazer, criar, responder a, e refletir sobre as finalidades, os processos e contextos da arte."

Atendendo a estas conceções, Michael Parsons (1990, cit. por Hong, 2006) acredita que ser esteticamente literato significa ser "razoavelmente capaz de perceber/entender a arte", implicando a capacidade de percecionar qualidades em diversas formas de arte, de fazer julgamentos críticos e de estar atento ao contexto em que as obras de arte emergem e residem.

Já num relatório sobre literacia em artes, realizado no Canadá, numa aproximação à educação artística, uma pessoa literata em artes é alguém que:

> "Procura e participa em experiências artísticas diversificadas; percebe e responde às qualidades de obras de arte, onde esta é uma resposta adequada cultural; tem conhecimento sobre o código específico de uma ou mais formas de arte (tradição, história, cânone, vocabulário), tem experiência com o processo de (fazer) criativo em uma ou mais das artes e usa discernimento (faz escolhas informadas) na seleção de experiências das artes."

Em 2001, com a publicação das Competências Essenciais, pelo Ministério da Educação, são usados pela primeira vez os conceitos de "literacia em artes" e "competências", em Portugal, associados à educação e em especial à educação artística. Este documento apresenta-nos o seguinte conceito de literacia em artes:

> "Literacia em artes pressupõe a capacidade de comunicar e interpretar significados usando as linguagens das disciplinas artísticas. Implica a aquisição de competências e o uso de sinais e símbolos particulares, distintos em cada arte, para percecionar e converter mensagens e significados. Requer ainda o entendimento de uma obra de arte no contexto social e cultural que a envolve e o reconhecimento das suas funções nele." (DEB, 2001: 151)

À luz do que foi mencionado anteriormente acerca do assunto, podemos afirmar que esta definição reflete uma visão contemporânea do conceito e está próxima dos conhecimentos sobre literacia em artes e multiliteracias obtidos a partir de estudos e investigações elaborados sobre o tema nos últimos anos (Reis, 2009: 321). O mesmo documento apresenta a ideia de que o desenvolvimento da literacia artística é um processo de aprendizagem e participação nunca acabado. Além disso, considera que a literacia em artes "implica as competências comuns a todas as disciplinas artísticas", podendo ser sintetizadas através de quatro eixos (DEB, 2001: 152):

– Apropriação das linguagens elementares das artes;

– Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação;

– Desenvolvimento da criatividade;

– Compreensão das artes no contexto.

Literacia em Artes Visuais

Desde a Pré-História que a imagem ocupa um espaço especial na comunicação. Contudo, esta tem cada vez mais importância, estando a tomar o lugar das palavras na produção e transmissão cultural. No entanto, num mundo claramente visual, poder ver imagens não significa que se esteja capacitado para apreciar arte, mas conseguir distinguir as imagens que são ou não arte, essa sim, é uma característica das pessoas literatas em artes visuais (Emery e Flood, cit. por Livermore, 1997). Podemos dizer que este conceito se relaciona diretamente com a capacidade para perceber e entender imagens e construir um significado a partir delas.

A obra de arte como recurso pedagógico

As metodologias e programas que privilegiam o contacto com a obra de arte que foram desenvolvidos e implementados durante as últimas décadas, apresentaram resultados muito profícuos. Estas metodologias são apenas algumas das mais proeminentes no campo do ensino das artes e na formação de professores e educadores de arte, existindo outras.

Assumindo-se como estratégias para promover o contacto com obras de arte, e justificando-se pelas suas fundamentações e implicações educativas, estas metodologias e programas revelam-se instrumentos valiosos no desenvolvimento da literacia artística. Para além da prioridade que dão ao contacto com as obras de arte, facilitam e promovem o diálogo com as mesmas. Os seus objetivos e as suas estratégias visam, em parte, o desenvolvimento do pensamento crítico, considerado como a manifestação de opiniões acerca da obra de arte que se está a observar, de forma sustentada e fundamentada. Visam também a descodificação das mensagens presentes nas obras através da fruição artística, do desenvolvimento da sensibilidade artística/estética, da educação visual e da experimentação plástica. Estas metodologias partem da premissa de que observar arte e encontrar significado nas obras compreende a capacidade para pensar.

As mais proeminentes metodologias e programas (Quadro I), que foram implementadas/experimentadas pelo mundo fora, pretendem ajudar os alunos a observar as imagens e, através da exploração plástica, habilitar os alunos a serem também criadores e manipuladores destas.

Quadro I – Metodologias/Programas que privilegiam o contato com a obra de arte

Metodologia/Programa	Responsável/Autor	Origem
Discipline-based Art Education (DBAE)	Getty Center for Art Education	Los Angeles (USA)
Método Comparativo de Análise de Obras de Arte	Edmund Feldman	USA
Visual Thinking Strategies (VTS)	Abigail Housen e Philip Yenawine	USA
Método de Multipropósito	Robert Saunders	New York (USA)
Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais	Fundação Calouste Gulbenkian	Lisboa (Portugal)
Proposta Triangular	Ana Mae Barbosa – Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo	São Paulo (Brazil)
Learning to Think by Looking at Art	David N. Perkins – Getty Center for Education in the Arts	Los Angeles (USA)
Learning Through Art	Museu Guggenheim Bilbao e Museu Solomon R. Guggenheim	Bilbao (Espanha) New York (USA)

Seleção adequada de imagens para apresentar a observadores principiantes

A escolha de imagens a utilizar como recurso pedagógico para apresentar aos observadores principiantes no mundo das artes visuais deverá ser pensada e refletida. Tanto Abigail Housen (1983), como Philip Yenawine (1988) ou Barbe-Gall (2005) apresentam algumas diretrizes que se destinam a orientar a seleção de imagens, sejam elas obras de arte incluídas num museu, ou materiais pedagógicos a utilizar na sala de aula, que conduzam a um ensino proveitoso, promovendo um relacionamento sólido com a arte, com base numa conexão direta e pessoal. Estas orientações partem do princípio de que a aprendizagem estética acontece quando a experiência de observação dirige as necessidades e preocupações dos observadores, desafiando as suas capacidades. Na escolha das imagens para os observadores principiantes o importante é perceber-se que nem toda a obra de arte é relevante ou é percebida de igual forma por todos, impondo-se o desafio de se perceber quais são as mais adequadas.

Uma experiência pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O projeto foi levado a cabo num estabelecimento do 1.º Ciclo do Ensino Básico a funcionar em regime de Escola a Tempo Inteiro (ETI) da Região Autónoma da Madeira (RAM), situado no município do Funchal, tendo participado uma turma constituída por 26 indivíduos, com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos, do 3.º ano de escolaridade. A turma não pretendeu ser representativa de todos os alunos do 1.º CEB.

Quadro II – Orientações para a elaboração do plano das aulas

Orientações Pedagógicas		
Dimensão		Intuitos Educativos
VER PENSAR	História da Arte Crítica de Arte Estética	Observar, fruir e contemplar obras de arte Conhecer arte Refletir sobre obras de arte Interpretar obras de arte Justificar opiniões
CRIAR	Técnicas Artísticas Materiais de Expressão Plástica	Realizar explorações plásticas Produzir objetos plásticos de forma original e pessoal

A intervenção pedagógica desenrolou-se no ano letivo de 2010/2011, integrada na componente curricular, em sessões de caráter teórico-prático com a duração de 120 minutos cada. A intervenção foi concebida tendo em consideração o modelo de coadjuvação (o professor da classe é coadjuvado por professores especialistas em áreas especializadas)[3].

Entre a teoria e as atividades práticas que desenvolvemos, criou-se uma estreita ligação que augurava uma dinâmica propiciadora do desenvolvimento da capacidade de descoberta e de crítica, da capacidade participativa e da procura de uma linguagem apropriada à interpretação estética e artística do Mundo (DEB, 2002: 156), sendo que, para isso, contribuiu a metodologia que adotamos e que pretendia contemplar várias formas de trabalho. Visava, nomeadamente, a realização de exposições orais e debates, uma visita de estudo (com a ida a um museu e respetivo contacto direto com as obras de arte) e trabalhos de ateliê.

Tivemos o cuidado em realizar uma abordagem que tinha por base as metodologias e programas que privilegiam o contacto com a obra de arte, focada, no entanto, apenas em obras de arte bidimensionais, pela facilidade de reprodução e semelhança em relação ao aspeto (tamanho e forma) dos originais. Para atingir as nossas pretensões, o desenvolvimento da literacia em artes visuais, criámos um modelo de orientações pedagógicas que, dentro das dimensões que aduz, pretende abordar a história da arte[4], a crítica de arte[5], a estética[6], e explorar técnicas artísticas e materiais de expressão.

Com base nas orientações que criámos, definimos as estratégias a seguir e um conjunto de atividades a desenvolver. A primeira parte da aula estava reservada para a exploração de diversas obras de arte cuidadosamente selecionadas, que assentava fundamentalmente no questionamento, com recurso a perguntas e jogos de descoberta, de comparação ou memorização (Figura 1); a segunda parte, para a realização

3 Estratégia pedagógica prevista no Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais (DEB, 2001: 149) e Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei N.º 46/86 de 14 de outubro, Art. 8).

4 Podemos refletir sobre a importância atribuída ao conhecimento que temos do passado artístico da humanidade se olharmos para esta conhecida expressão: "Um povo sem memória do passado é um povo sem futuro". É neste âmbito que se torna relevante realizar uma abordagem à história da arte, fundamentalmente para falar de artistas plásticos e de movimentos, estilos ou correntes artísticas. No entanto, não pretendemos basear o nosso modelo pedagógico somente nesta área de ação, uma vez que, à semelhança de diversas estratégias que experimentaram dispositivos e conteúdos destinados a avançar os entendimentos estéticos do observador, apesar de trazerem significado e prazer e chegarem às complexas estruturas visuais, revelaram pouca evidência do sucesso (Philip Yenawine, 1977).

5 Pretendemos que os alunos interpretem, descrevam e julguem as propriedades e qualidades das imagens que observam, com a finalidade de entenderem e apreciarem as obras de arte.

6 Pretendemos que os alunos reflitam sobre a arte (a sua natureza, significado, impacto e valor), sendo encorajados a formular opiniões e julgamentos de um modo reflexivo e disciplinado.

de explorações plásticas (numa ideia de experimentação de técnicas e materiais diversificados respeitando a expressão livre que está subjacente ao programa de expressão e educação plástica); na terceira e última parte da aula, era distribuído e analisado material bibliográfico (que consistia num documento com informações adicionais acerca das obras, técnicas, materiais explorados e artistas abordados), feita a atualização do "Passaporte da Arte"[7] e organizados os trabalhos na pasta. Foram ainda realizadas algumas produções escritas (uma sobre a visita ao museu, outra sobre as atividades desenvolvidas numa das sessões, e outra ainda sobre o projeto de intervenção).

A título de exemplo, durante a abordagem ao Impressionismo, foram analisadas obras da artista portuguesa Paula Rego, de Mary Cassat e Edgar Degas (Figura 2). Os alunos realizaram desenhos recorrendo aos mesmos materiais que os artistas utilizaram na execução das suas obras, o pastel (Figura 3). Já para a abordagem à arte rupestre, optou-se por se estabelecer um paralelo da mesma com obras da artista português Joaquim Rodrigo (Figura 4). Os alunos realizaram desenhos e recorreram aos materiais que poderiam proporcionar um efeito cromático semelhante ao que o artista tinha conseguido e às obras de arte rupestre apresentadas (Figura 5).

Figura 1 – Jogo de exploração das obras de arte do artista madeirense Rui de Carvalho, no Museu de Arte Contemporânea do Funchal

Figura 2 – "Ballet Rehearsal" (1875). Pastel sobre papel.

Figura 3 – Desenho com pastel seco sobre papel. Aluno 12.

Figura 4 – "Vau V" (1980). Acrílico sobre tela.

7 O Passaporte da Arte consistia num pequeno caderno A5 onde os alunos podiam efetuar vários registos pela sinalização (com um X) em listas das técnicas exploradas, dos materiais utilizados e dos artistas e dos movimentos, estilos ou correntes artísticas abordados. Os alunos podiam ainda efetuar outros registos e realizar colagens ou desenhos em algumas folhas brancas que o passaporte também continha.

Figura 5 – Desenho com carvão, sanguínea e giz branco. Aluno 18.

Implicações educativas do projeto

De acordo com a opinião dos alunos, a visita de estudo foi um dos momentos altos do projeto. Fazendo uso de uma analogia, podemos dizer que existe uma grande diferença entre ensinar na sala de aula as diferentes formas de folhas que existem e o passear no campo verificando essas mesmas diferenças (Sousa, 2003: 111). O contacto direto com a obra de arte é muito mais amplo do que a elementar exploração na sala de aula, possibilitando uma vivência que traz sentido e intencionalidade a todo o processo educativo. Não basta, portanto, ouvir e falar de arte, há que contactar com ela. Sobre a visita de estudo ao museu, as crianças mencionaram que:

> "(…) fizemos uma visita ao forte de São Tiago, que é o museu de Arte Contemporânea do Funchal, vimos obras de arte do artista Rui de Carvalho que eram pinturas. Vimos uma sala em que estava escrito film na parede com rolos de antigamente das máquinas fotográficas e uma sala com uma instalação que tinha cinco câmaras de filmar mas uma não estava a dar e estavam ligadas a televisões. O professor deu-nos uma pedra azul dos aquários para nós procurarmos alguma obra de arte que nos fizesse lembrar a pedra e uma esponja para fazermos o mesmo e procurar a cor da esponja nas obras." Aluno 2.

Os alunos desenvolvem atividades nesta área, mas alguns consideram que "Aqui [na Curricular] não fazemos expressão plástica". Já o professor da classe, numa conversa informal, afirma que "Já fizemos vários trabalhos… [os alunos] fizeram desenhos livres e pintaram-nos utilizando lápis de cor e canetas de feltro… recortaram e colaram… fizeram o norma."

Para ilustrar estas ideias, apresentamos quatro imagens recolhidas dos cadernos dos alunos e que podem servir como ponto de partida para perceber o tipo de atividades vulgarmente realizadas na atividade curricular, assim como as técnicas exploradas e os materiais utilizados.

Depois de tomarmos conhecimento do que os alunos haviam realizado nas aulas, acreditamos que as atividades eram essencialmente estereotipadas, realizadas aquando das épocas festivas ou para preencher o espaço no final das folhas do caderno (Figuras 6 e 7).

Figura 6 – Desenho alusivo ao regresso à escola realizado com lápis de grafite e lápis de cor no caderno de Língua Portuguesa.

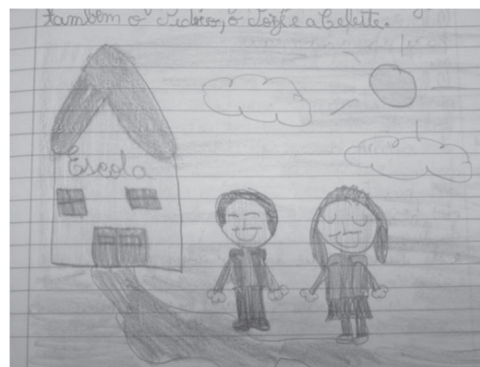
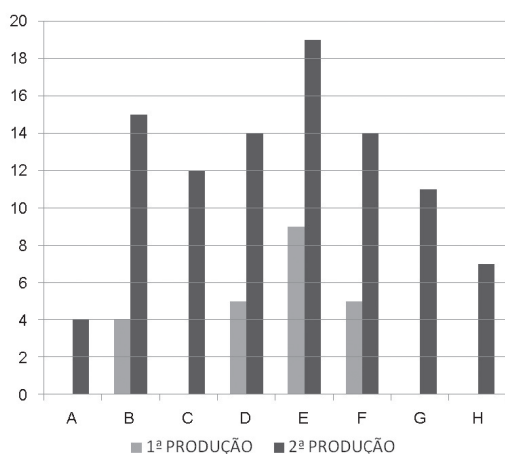



Figura 7 – Desenho alusivo à primavera realizado com lápis de grafite e lápis de cor no caderno de Matemática.

A princípio os alunos mostravam-se reticentes em participar oralmente, talvez pelo medo de se exporem ou errarem nas suas observações. Contudo, observámos

que passaram a fazê-lo de forma mais sistemática com o decorrer da intervenção, havendo um gradual aumento na emissão de juízos de apreciação sobre as obras de arte.

Verificámos que, depois da implementação do projeto, os alunos revelaram conhecer mais artistas, técnicas e movimentos artísticos, assim como materiais e técnicas de expressão plástica. Elvira Leite (1995: 478) é da opinião que o "conhecimento da linguagem visual enriquece a expressão e a comunicação"; assim, pensar-se que, partindo da exploração das obras de arte e dos seus elementos e propriedades, se poderá contribuir tanto para o desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação como para a apropriação da linguagem elementar das artes.

Gráfico 1 – Análise de ocorrências das produções escritas, antes e depois da implementação do projeto

Legenda

A – Fez referência ao autor da obra

B – Identificou o objeto artístico (pintura)

C – Falou das técnicas e dos materiais

D – Identificou o tema

E – Nomeou elementos que compõem a imagem (mínimo de 4)

F – Falou dos elementos da comunicação visual (cor, linha, forma)

G – Referiu características da cor (quente/fria, primária/secundária)

H – Identificou o movimento, estilo ou corrente artística

No gráfico 1 apresentamos os dados relativos ao vocabulário específico em artes visuais utilizado pelos alunos na realização das produções escritas. Constatámos que os alunos aumentaram e enriqueceram substancialmente o vocabulário da 1.ª para a 2.ª produção escrita, verificando-se uma evolução significativa em todos os indicadores analisados[8]. Ficámos pois com a ideia de que existe uma relação entre o trabalho de análise e interpretação das obras de arte (falar sobre arte) e o aumento de vocabulário específico das artes visuais. Mas porquê escrever um texto? Para além de se promover a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de competências na área da língua portuguesa, de acordo com as orientações do programa VTS é importante que depois de adquirirem uma certa experiência, que os discentes "desenvolvam os seus próprios pensamentos escrevendo sobre arte" (Reis, 2007: 101).

Durante as aulas, os alunos foram incitados para a utilização de vocabulário específico em artes visuais, pelo recurso constante a termos, expressões e conceitos. Acreditamos que os alunos passaram a fazer uma melhor interpretação das imagens que estavam a ver e uma melhor explicação dos seus atributos, e que ficaram mais sensíveis para vivenciarem experiências artísticas e se relacionarem com o mundo visual. Podemos portanto deduzir que o projeto proporcionou os meios para que se tenha facultado o desenvolvimento da perceção visual e da sensibilidade estética. No entanto, há que referir que a evolução foi mais notória nuns alunos que noutros, mas, a nível geral, alcançou-se algum desenvolvimento.

Existem diversos fatores que inibem a criatividade. O medo do erro, do ridículo ou de ser julgado são apenas alguns que os alunos podem sentir. A sociedade construiu uma escola "onde os alunos são treinados para responder pelo seguro, replicando respostas" (John Steers, 2008: 4) e onde a criatividade é reprimida. Steers afirma que se deve permitir que os alunos assumam as ideias da sua autoria, assumindo os riscos inerentes ao partilhar das mesmas, não as esmagando quando as emitem, antes fomentando a autoconfiança, porque é neste contexto que o "uso construtivo de métodos sensíveis de questionamento é essencial para promover desafios intelectuais" (*Ibidem*.: 5). À luz desta ideia consegue justificar-se, em parte, a metodologia utilizada durante o projeto de intervenção.

A par do aumento de vocabulário e da emissão de juízos de apreciação sobre a obra de arte, acerca dos quais refletimos anteriormente, pudemos verificar que os alunos também passaram a justificar as suas opiniões, quer oralmente, quer nas produções escritas.

8 Os alunos escreveram sobre a mesma obra de arte em dois momentos distintos, antes e depois da intervenção.

Considerações finais sobre o projeto

Será que a ausência de contacto com obras de arte influencia a capacidade para falar sobre arte? Esta é uma relação que transparece dos dados que recolhemos. Parece que o modo como os alunos apreciam, falam e descrevem as obras que observam é reflexo do contacto prévio que possa já ter ou não existido com outras obras de arte. Constatámos este facto quando estabelecemos uma comparação entre as produções escritas realizadas antes e depois da intervenção, e ainda na forma como os alunos comunicavam e se expressavam com o avançar do projeto.

A questão anterior remete-nos para outro facto. Ficamos com a ideia de que poderá haver uma relação entre o contacto e o diálogo sobre arte e os conhecimentos adquiridos, nomeadamente com o vocabulário específico. Como eram poucos os alunos que tinham tido contacto com obras de arte e que tinham, em simultâneo, falado sobre elas, os conhecimentos do grupo revelaram-se limitados antes da intervenção. Contudo, depois de se ter operado neste sentido, os resultados finais revelaram um aumento de conhecimentos neste campo.

E será que existe uma relação entre as atividades realizadas na curricular e os conhecimentos que os alunos adquirem em relação às artes visuais? Podemos analisar esta questão verificando se existe uma relação entre os conhecimentos que os alunos adquiriram e a abordagem da obra de arte na sala de aula. O facto de os alunos terem falado sobre obras de arte na sala de aula parece ter aumentado os conhecimentos (técnicas, artistas, estilos e materiais) e que estes foram enriquecidos e vinculados através das explorações plásticas que os alunos realizaram. Podemos assim depreender que as atividades realizadas na curricular, quer pelo contacto com as obras de arte, quer pela realização de explorações plásticas, promoveram a aquisição de conhecimentos.

Por último, pensamos que, há também uma relação entre o falar sobre arte e a capacidade dos alunos para emitir juízos de apreciação e/ou justificar as opiniões. Ficamos com a ideia de que com a inexistência de hábitos de diálogo sobre arte na escola, foi estreitada a capacidade dos alunos para emitirem opiniões. Pensamos que foi graças ao método de questionamento, e com o espaço deixado para a liberdade de escolha, que a partilha de pensamentos foi facilitada.

Conclusões

Projetos desta natureza não são uma novidade. As metodologias que utilizámos como referencial para a elaboração do projeto foram, praticamente todas, desenvolvidas em museus, ou em parcerias com museus, de forma a possibilitar o contacto direto com obras de arte. Neste âmbito, podemos afirmar que os serviços educativos dos museus desempenham um papel preponderante, uma vez que proporcionam atividades de caráter lúdico-pedagógico aos seus visitantes, em especial às escolas. Podemos referir que na RAM existem também alguns museus com serviços educativos que proporcionam uma ajuda a professores que desejem realizar visitas de estudo a estes espaços culturais.

As justificações para a inclusão das artes visuais no currículo do 1.º Ciclo estão intimamente ligadas às finalidades deste nível de ensino e às metodologias que se privilegiam. Encarar a obra de arte, em especial a imagem, como um recurso educativo é atribuir-lhe um espaço privilegiado no contexto educativo. Do ponto de vista da Educação Artística, a obra de arte é uma ferramenta pedagógica basilar que proporciona aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências essenciais nos alunos.

Tendo em conta os pressupostos anteriores, questionamos: se em tempos se ensinou a falar e a escutar, a ler e a escrever, atualmente não se deveria ensinar a ver? (Pinto, 1988: 30) A escola é um lugar de excelência, ela pode promover a alfabetização visual e apetrechar os alunos com competências focadas na observação e acuidade visual. Com este estudo percebemos que a exploração da obra de arte deverá começar por um momento de observação e fruição da obra e partir, depois, para a colocação de perguntas. Neste contexto, as orientações apontam para que os alunos deem tempo ao olhar, levando o tempo que for necessário para captar o máximo de pormenores (Perkins, 1994) e que encontrem as respostas pessoalmente. Para isto, deverão ser encorajados a interagir com as obras, a examinar o que veem e a comunicá-lo, desenvolvendo em simultâneo a perceção visual, a sensibilidade estética e a capacidade comunicativa. Podemos ainda dizer que, assim, também se processa o desenvolvimento da relação entre o pensamento e a linguagem (Vygotsky, 2007).

Foi, pois, por isso que cuidámos em dar prioridade ao desenvolvimento de atividades relacionadas com a análise de

obras de arte e ao trabalho com materiais de expressão. Neste âmbito, percebemos que um dos maiores contributos do projeto de intervenção se revelou no modo como os alunos passaram a percecionar as imagens que observam e a entender as suas qualidades visuais, indo de encontro à ideia de uma escola que pretende formar o conhecedor, fruidor e descodificador da obra de arte (Barbosa, 2005: 32).

No que concerne ao desenvolvimento estético e artístico, graças aos estudos levados a cabo por Lowenfeld (1947), Arnheim (1954), Parsons (1987), Gardner (1991) ou Efland (2002), e teorias daí resultantes, pode compreender-se o espectro das experiências relacionadas com as artes visuais. São as conclusões empíricas destes e de outros investigadores, relacionadas com a noção de desenvolvimento cognitivo, que sustentam e conferem viabilidade à criação das estratégias pedagógicas que assentam os alicerces na exploração de obras de arte em contexto de sala de aula. No entanto, devemos também ter em consideração que a exposição a alguns tipos de imagens não promove, por si só, o desenvolvimento de capacidades nas crianças. Este desenvolvimento exige uma ampla e constante exposição, assim como intervenções educacionais diversificadas (Yenawine, s.d.), e, à semelhança de outras, a Literacia Visual deve ser vista como o desenvolvimento lento de um conjunto de habilidades, estando diretamente dependente de diversos tipos de exposição e instrução. Cabe ao professor optar pela metodologia e proporcionar os estímulos (Elvira Leite, 1995) que conduzam a este fim.

Admitimos que existe algum desfasamento entre as conceções teóricas e as práticas pedagógicas. Contudo, no que se refere às estratégias adotadas, ficámos com a ideia de que os resultados dos estudos realizados em educação artística, ao longo das últimas décadas, em especial na área das artes visuais, não se têm repercutido nas práticas desenvolvidas pelos professores no 1.º CEB.

Em virtude do que até aqui explanamos, e no âmbito deste estudo, não seria de esperar que os alunos demonstrassem uma evolução extraordinária a nível de literacia em artes visuais. Contudo, constatamos que o contacto com obras de arte, proporcionado por uma metodologia que o privilegia, contribuiu em grande parte para o incremento de conhecimentos relativos a artistas, assim como estilos/movimentos artísticos e técnicas.

Vários estudos proferem que recordamos 30% daquilo que ouvimos, 50% daquilo que vemos e ouvimos e 90% daquilo que fazemos. De acordo com estas informações, torna-se fundamental perceber que não basta falar, é essencial colocar em prática. Uma aprendizagem é tanto mais significativa quanto mais ativa for. Se por um lado as imagens ajudam a compreender ideias e conceitos, por outro, sentir, tocar e fazer é o modo preferencial para cimentar conhecimentos.

Sobre isto, podemos dizer que o nosso estudo revelou que o professor da classe focava a sua atividade nos processos de criação, adotando uma metodologia que reflete a base da sua formação e experiência. Constatámos ainda que as explorações plásticas realizadas pelos alunos estavam confinadas aos desenhos elaborados nos cadernos pautados de outras áreas disciplinares ou à coloração de imagens fotocopiadas, e à utilização de materiais que se cingiam ao lápis de cor e às canetas de feltro. Foi evidente que os alunos possuíam poucos conhecimentos acerca da diversidade de materiais e técnicas e que tinham realizado escassas atividades de expressão plástica na componente curricular (onde têm efetivamente de as concretizar). É com base naquilo que os alunos faziam e sabiam, antes e depois da intervenção, que podemos, em parte, justificar a componente prática do projeto, uma vez que visava precisamente o aumento de conhecimentos sobre estes indicadores. Perante este contexto, o nosso propósito foi, sobretudo, proporcionar a realização de explorações plásticas que permitissem dar continuidade ao estudo das técnicas e materiais que tinham sido abordadas durante a análise das obras de arte. Pudemos verificar que, após a participação em atividades de manipulação de materiais de expressão, as crianças demonstraram maior capacidade opinativa face ao modo como poderiam ter sido executadas as obras. Além disso, através da possibilidade concedida para a manipulação de materiais artísticos, onde os alunos aprenderam técnicas para aplicarem de forma original e pessoal nas suas produções plásticas, ficam salvaguardados os propósitos do Programa de Expressão e Educação Plástica do 1.º Ciclo. Assim, relativamente aos objetivos da intervenção, através da possibilidade dada aos alunos para realizarem experimentações plásticas, estes consideraram ter ficado a conhecer materiais de expressão que não aqueles mencionados anteriormente, e as técnicas que a eles estão associados.

Outro facto interessante prende-se com a metodologia teórico-prática que adotámos. À semelhança do que Barbosa (2005b) constatou, também nós ficámos com a sensação de que as crianças que participaram no estudo não desprezam as características expressivas das imagens que observaram e exploraram, deixando-se mesmo influenciar por elas para

realizarem as suas produções plásticas, transparecendo a vantagem da dualidade ver/fazer.

Tendo em consideração os objetivos, podemos considerar que, tanto o contacto frequente com obras de arte, como a realização de explorações plásticas com diferentes técnicas e materiais, contribuem para o desenvolvimento da literacia em artes visuais. Assim, em jeito de conclusão, julgamos que o desenvolvimento da literacia em artes visuais foi proporcionado pela metodologia que adotámos, uma vez que permitiu um aumento dos conhecimentos que passaram a possuir.

As medidas que apresentamos de seguida resultam das nossas reflexões acerca da realidade educativa artística que encontramos atualmente na escola no 1.º CEB e das alterações suscetíveis de se concretizarem. Identificamos assim a necessidade de se:

– Possibilitar o ensino coadjuvado para a área de Expressão e Educação Plástica na componente curricular[9];

– Criar um serviço educativo itinerante dedicado às artes visuais[10];

– Desenvolver e implementar uma metodologia ou programa que privilegie o contacto com a obra de arte;

– Permitir o contacto com as artes visuais regularmente;

– Permitir a realização de produções plásticas regularmente;

– Consagrar formação na área da Expressão Plástica para os professores generalistas;

Terminamos com a sensação de estarmos longe de ter esgotado o que haveria a dizer sobre o tema, mas com a certeza de que este género de projetos são uma mais-valia para a formação artística das crianças envolvidas. Refletindo sobre o que dissemos até aqui, resta-nos concordar com Charles Fowler (1991): "Every child needs the arts".

9 Tomando como referência as restantes áreas artísticas, que na RAM já são lecionadas em regime de coadjuvação, podemos pensar que seria viável e profícuo implementar esta medida, na medida em que, colocar professores especialistas a trabalhar em parceria com o professor generalista, partilhando a responsabilidade da formação das crianças, para além de acarretar vantagens educativas, promove também a valorização das artes. Ainda nesta linha de pensamento, pensamos que na RAM estão criadas as condições para o conseguir, uma vez que já foi constituído o grupo 140 e que existem professores responsáveis por esta área nas atividades de enriquecimento curricular nas escolas a funcionar em regime de ETI.

10 Para viabilizar este projeto seria necessário compor uma equipa de docentes que tivesse ao seu dispor um conjunto de ferramentas pedagógicas (reproduções de obras de arte, materiais de desenho e pintura, livros, etc.) e que pudesse deslocar-se às escolas para realizar atividades de Expressão e Educação Plástica, recorrendo a estratégias pedagógicas contextualizadas e diversificadas (como animações ou jogos), tendo como finalidade o desenvolvimento da literacia em artes visuais e a educação visual dos alunos do 1º Ciclo e até do ensino pré-escolar. As atividades propostas poderiam ser realizadas no âmbito de um programa de desenvolvimento estético e artístico, através de uma parceria com os vários museus da RAM e pela implementação de uma metodologia que privilegiasse o contacto com a obra de arte.

Referências Bibliográficas

Agirre Arriaga, I. (2005). *Teorias y práticas en educación arttística*. Colección Intersecciones dirigida por Fernando Hernández, Barcelona: Octaedro/EUB e Universidad Pública de Navarra, 85-112.

Arheim, R. (1998). *Arte e Perceção Visual – Uma Psicologia da Visão Criadora: Nova Versão*. Diversos Editora.

Barbe-Gall, F. (2005). *How to Talk to Children About Art*. Londres: Frances Lincoln.

Barbosa, A. M. (2005a). *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspetiva, 6.ª ed. ISBN: 85-273-0047-8. 135 págs.

Barbosa, A. M. (2005b). *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez Editora, 81-97.

Brittain, W. L. e Lowenfeld, V. (1947). *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo: Mestre Jou.

Efland, A. (2004). *Arte y Cognición: lá integración de las artes visuales en el curriculum*. Barcelona: Octaedro/EUB, 211-229.

Fowler, C. (1991). *Every Child Needs the Arts*. New Horizons for Learning. Disponível em: http://www.newhorizons.org

Fróis, J. P. (2005). *As Artes Visuais na educação. Perspetiva Histórica*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Tese de doutoramento.

Funch, B. S. (2000). "Tipo de apreciação artística e sua aplicação na Educação de Museu" em Fróis, João Pedro (2000) (Coord.). *Educação Estética e Artística: Abordagens Transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 109-125.

Gardner, H. E. (1991). *Art Education and Human Development*. 1.ª Edição. New York: J. Paul Getty Museum.

Gonçalves, R. M., Fróis, J. P., Marques, E. (2002). *Primeiro Olhar, Programa Integrado de Artes Visuais: Caderno do Professor*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Goodman, N. (1995). *Modos de Fazer Mundos*. Porto: Edições Asa.

Hong, C. (2006). "Developing Literacies in Postmodern Times: The Role of the Arts in Education" em *UNESCO World Conference on the Arts in Education*. Portugal:

Lisboa. Disponível em: http://portal.unesco.org/culture/en/files/30083/11405382881Christina_Hong.htm/Christina%2BHong.htm.

Housen, A. (1983). The eye of the beholder: Measuring Aesthetic Development. Harvard University. Tese de doutoramento.

Housen, A. (2000). "O Olhar do Observador: Investigação, teoria e prática" em Fróis, João Pedro (2000) (Coord.). *Educação Estética e Artística: Abordagens Transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 147-168.

Leite, E. (1995). "Educação Visual e Cumplicidade Tecnológica ao nível dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico" em Carvalho, A. D. (1995). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora, 459-500.

Livermore, J. (ed.) (1997). *More than words can say: a set of arts literacy papers*. Melbourne: Australian Institute of Art Education. Disponível em http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED436472.pdf.

Livermore, J. (1998). *More than words can say: A view of literacy through the arts*. Australian Centre for Arts Education. Canberra.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional – Competências Essenciais*. Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas, Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Departamento da Educação Básica.

Parsons, M. J. (1992). *Compreender a Arte*. Lisboa: Editorial Presença.

Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles: J. Paul Getty Museum.

Pinto, M. (1988). "A Reforma do Sistema do Sistema Educativo e o Papel da Comunicação Social" em *Comissão da Reforma do Sistema Educativo – Os Mass Media e a Escola*. Lisboa: GEP, 23-30.

Porcher, L. (1982). *Educação Artística: luxo ou necessidade?*. São Paulo: Editora Summus.

Read, H. (2010). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

Reis, R. (2007). *Arte Pública como recurso educativo*. Lisboa: Faculdade de Belas Artes. Dissertação de Mestrado.

Reis, R. (2009). "The Literacy in Visual Arts: A view about Elementary School Curriculum in Portugal" em *The International Journal of the Arts in Society*, vol. 49, n. 1, 317-328.

Rodrigues, D. (2002). *A infância da arte, a arte da infância*. Porto: Edições ASA.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 1.º Vol Bases Psicopedagógicas. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 2.º Vol Música e Artes Plásticas. Lisboa: Instituto Piaget.

Steers, J. (2008). "Criatividade: Ilusões, Realidades e Novas Oportunidades" em *Revista Imaginar*, n.º 51. Porto: APECV, 3-7.

Unesco (2006). "Developing literacies in postmodern times: the role of the arts in education" em *World Conference on the Arts in Education*. Conferência pela Professora Christina Hong. Lisbon, Portugal. Disponível em: http://portal.unesco.org/culture/en/files/30083/11405382881Christina_Hong.htm/Christina%2BHong.htm.

Unesco (2008). *International Literacy Statistics: A Review of Concepts, Methodology and Current Data. Institute for Statistics*. Montreal. Disponível em: http://www.uis.unesco.org/template/pdf/Literacy/LiteracyReport2008.pdf.

Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio d' Água.

Wilde, J.; Wilde, R. (2000). *Visual Literacy: a conceptual approach to graphic problem solving*. Watson-Guptill, New Ed edition.

Yenawine, P. (s.d.). *Thoughts on Visual Literacy*. Disponível em: http://www.vtshome.org/pages/vts-downloads.

Yenawine, P. (1988). *Guidelines for Image Selection for Beginning Viewers*. Disponível em http://www.vtshome.org/.

Mata, Lília (texto), Caldeira, Sofia (ilustrações), Magalhães, Zé Tó (músicas) (2011). *A Nuvem que Queria Chover Onde Era Preciso*. Coleção 25 anos uma história. [Funchal]: Associação de Amigos do GCEA.

O projeto editorial *A Nuvem que Queria Chover Onde Era Preciso* foi concebido como um artefacto literário e artístico com a valência de *kit* pedagógico. Fruto de um trabalho de equipa, que articulou várias competências cognitivas e performativas, o volume oferece tanto ao jovem leitor como ao educador (profissional ou amador) um conjunto de atividades diversificadas. Desde a leitura de textos e imagens, ao visionamento de um vídeo animado (em DVD), às várias possibilidades de interpretar a história da Nuvem antropomorfizada, à consulta de saberes populares (provérbios sobre previsão de tempo) ou da terminologia técnico-científica (diferentes tipos de nuvem), passando por exercícios lúdicos (sopa de letras, jogo das diferenças, adivinhas), a que não falta até concursos com prémios sobre o tema das nuvens, o usufruidor desta publicação encontrará múltiplas propostas de atividades recreativas e formadoras.

O volume pode dividir-se em quatro partes: o conto e as ilustrações (Lília Mata e Sofia Caldeira, respetivamente); a adaptação do conto para teatro infantil com três canções (Equipa de animação e Zé Tó Magalhães); o conjunto de passatempos; e, finalmente, o vídeo animado (Equipa de animação).

"A Nuvem que Queria Chover Onde Era Preciso" narra a história de uma amizade improvável entre Clara, a nuvem que quer ser útil, e João, um menino inteligente e bondoso que se vê, por ser como é, ostracizado pelos outros. Se, por um lado, o enredo, simples e linear, estabelece um jogo cativante entre o mundo imaginário e o mundo real, por outro, a narração vive da qualidade de escrita, tão acessível quanto poética, perfeitamente adequada ao público visado, mas que pode muito bem agradar às demais faixas etárias. Ao propor personagens tocantes com as quais o público tenderá a identificar-se, a voz do texto encontrou mediadores convincentes para transmitir as seguintes mensagens: consciencializar-se dos problemas do planeta e da motivação interesseira das organizações humanas; importar-se com o próximo e com o mundo envolvente; dar um sentido positivo à existência, procurando atuar em prol de melhores condições de vida; querer saber sempre mais do que aquilo que nos ensinam; não ser indiferente à infelicidade de quem sofre; contrariar as injustiças e aceitar a diferença, sustentando, assim, uma identidade múltipla e complementar.

Quem acompanha a literatura de ficção de Lília Mata (*Histórias do Bertoldinho*[1], 1998, e *Contos de Embarcar*[2], 2002), sabe que a autora se inspira particularmente no universo da sua infância e juventude. A própria reconhece que "gosta de contar histórias e de reconstruir experiências da infância" (*e depois? sobre cultura na Madeira*[3], 2005: 105). Não admira, pois, que tal pendor acabasse também direcionando a sua escrita para os mais jovens. Acerca da sua arte efabulativa, Irene Lucília Andrade já notava a respeito do seu primeiro livro: "uma narrativa brilhantemente conseguida, um jeito de contar tranquilo para «ouvir» à noite em qualquer necessário serão, antes que faleça por falta de estímulo e exemplo a nossa capacidade de criar prodígios"[4]. Por sua vez, António Carvalho da Silva, dando conta da sua leitura de *Contos de Embarcar*, define o estilo da autora do seguinte modo: "uma escrita oralizante com ritmo atraente, (...) criativa ao nível das estratégias narrativas"[5]. Escusado será sublinhar que são estas qualidades que presidem à construção do presente texto de ficção.

Acresce que as sugestivas ilustrações de Sofia Caldeira se oferecem como desenhos de traço infantil, coloridos, expressivos e de fácil interpretação – como não podia deixar de ser –, para suscitar empatia junto do jovem leitor e motivá-lo à leitura. Optando por uma paginação que combina a imagem com o texto, como se este a legendasse, a ilustração serve para revelar cada etapa do desenrolar da ação, marcar uma cadência e tornar, deste modo, a leitura do

1 Mata, Lília (1998). *Histórias do Bertoldinho*, Funchal: Câmara Municipal do Funchal.

2 Mata, Lília (2002). *Contos de Embarcar*, Introd. José Luís Peixoto. Terra à vista; 3. Funchal: Arguim.

3 Moniz, Ana Isabel, Pimental, Diana e Santos, Thierry Proença dos (2005). *e depois? sobre cultura na Madeira*, actas do ciclo de conversas com posfácio dos organizadores. Funchal: Universidade da Madeira.

4 "A Fita Azul" em *Margem 2*, nº 11, abril 2001: 34.

5 "Contos Madeirenses do destino" em *Islenha*, nº 34, junho 2004: 98.

texto mais acessível.

O conto "A Nuvem que Queria Chover Onde Era Preciso" que serviu de ponto de partida e de mote a este projeto artístico e multimédia também tem a sua história (editorial). À semelhança da nuvem que se metamorfoseia ao sabor das condições climáticas, o texto de Lília Mata passou, de igual modo, por um processo de transformação. Deu-se a conhecer numa primeira versão intitulada "História de uma Nuvem", publicada na revista *Margem 2* (erradamente titulada *Margem 4* na capa)[6]. O processo de revisão que esta versão sofreu revela que a autora intervencionou o texto com o seguinte propósito: clareza da exposição e densidade poética. A título de exemplo, confronte-se um excerto da versão anterior com o passo correspondente da versão atual:

> "Ainda não tinha dito como se chamava, pois não? Pois chamava-se Clara. Bonito nome para uma nuvem que afinal não era bem igual a todas as outras, que afinal tinha algumas diferenças. Clara era a única que desejava chover noutro sítio só porque lá era mais preciso que chovesse." (Mata, 2007: 43)

> "Clara – era assim que se chamava esta nuvem – tinha a estranha mania de querer chover nos sítios onde a chuva fazia mais falta. § Ninguém percebia de onde lhe tinha vindo esse sentimento de justiça num mundo tão injusto, onde até as nuvens só se importavam em serem nuvens e mais nada. Muitas nuvens não se mexiam um milímetro, queriam lá saber do que estava por baixo." (2011: 8)

Se a linguagem se mantém acessível de uma versão para a outra, o certo é que em muitos passos a reformulação visou quer o apuro da frase, quer a redução do discurso narrativo ao essencial.

A partir da atual versão, fez-se uma adaptação para teatro infantil, operação que, por si só, ao conferir-lhe tal expansão, comprova a força do modelo narrativo. A que se acrescentou três músicas (a canção de abertura, uma opereta e a canção final) que entram facilmente no ouvido e cujas letras definem a personalidade da nuvem que protagoniza a fábula e destacam, no fecho, «a lição» da mesma. Estes prolongamentos ou extensões funcionam como um hipertexto, ou seja, uma reformulação da história cuja mediatização se quer reatualizada, para que a adaptação se aproxime do público visado.

Quanto ao trabalho de reescrita para a adaptação teatralizada, sabe-se que este consiste em simplificar, concentrando-o, o esquema narrativo, em destacar os protagonistas e acontecimentos principais do enredo, bem como em transformar a narração em diálogo. Assim, tudo é revelado ao público através da fala das personagens que interagem nos diálogos, sendo estes o «motor» da ação em tempo real. Dramatiza-se uma dialética entre as personagens e o mundo do qual fazem parte, de modo a configurar um processo de aprendizagem com a seguinte lição: "eu agora entendi que o mundo pode ser diferente / basta uma única semente brotar da terra / nascer e transformar-se / (...) / Eu agora entendi que posso mudar alguma coisa / e que vale a pena continuar a acreditar". Em todo o caso, encenar este texto é um divertimento que pode ser ensaiado em casa dos leitores ou em contexto de sala de aula, tal como exemplifica o vídeo animado, produzido com parcos recursos mas com engenho, ao dar vida a bonecos suspensos com fios, em pano de fundo pintado à mão.

A iniciativa editorial em apreço foi especialmente levada a cabo para assinalar o vigésimo quinto aniversário de uma instituição com forte identidade cultural que se tem afirmado na área do Ensino Artístico. Com efeito, o vasto leque de atividades que tem vindo a desenvolver é reveladora de uma assinalável capacidade técnica e artística, bem como de uma favorável abertura intelectual e processual que a torna apta a dialogar com o resto do mundo.

Ciente da importância do livro como meio para promover a valorização social e cultural do jovem, a Associação de Amigos do Gabinete Coordenador do Ensino Artístico tornou possível uma publicação constituída como um recurso prático e valioso para todos aqueles que trabalham com crianças. Desta forma, *A Nuvem que Queria Chover Onde Era Preciso* apresenta-se como um artefacto que permitirá ampliar a perceção que a criança deve ter dos processos criativos e das linguagens artísticas.

Thierry Proença dos Santos
Universidade da Madeira / Centro de Tradições Populares Portuguesas – C.L.E.P.U.L.

6 Mata, Lília (2007). "História de uma Nuvem" em *Margem 4*, Maria Aurora Homem (ed.). Funchal: Câmara Municipal do Funchal – Departamento da Cultura, 43-47.

Rodrigues, Maria do Carmo (2012). *1+1=2 Gatos*. Funchal: Editora O Liberal.

Maria do Carmo Rodrigues deu início à sua carreira de autora de textos destinados aos mais novos na década de quarenta. Desde então, colabora na imprensa regional e nacional, publica livros e participa, na qualidade de autora, em produções de teatro infantojuvenil[1]. Na viragem dos anos sessenta para os anos setenta, dirigiu o periódico *A Canoa* (1969-1971) a partir da ilha da Madeira, apoiando-se na colaboração de escritores confirmados, tais como Matilde Rosa Araújo, Alice Gomes, Madalena Gomes, Maria Rosa Colaço e Ricardo Alberty, ou em novas vozes que viriam a marcar a cultura madeirense, nomeadamente Luíza Helena Clode e Irene Lucília Andrade.

Hoje é detentora de uma vasta obra no campo da literatura infantojuvenil, quer na prosa, quer no teatro, quer na poesia. Entre a publicação do seu primeiro livro, *Dona Trabucha, a Costureira Bucha*[2], editado pela Portugália em 1964, e o lançamento de *1+1=2 Gatos*, com a chancela da Editora O Liberal, em 2012, decorreu quase meio século de vida literária ao serviço da escrita para – preferencialmente – os mais jovens, marcada por um jeito próprio de «contar histórias», com engenho e fino humor.

No artigo intitulado "O elogio do livro e da leitura"[3], Cândido Oliveira Martins assevera que ler é essencial para o exercício da inteligência do ser humano. Neste sentido, o livro de receção infantil deve favorecer a prática e o gosto pela leitura, bem como desenvolver competências intelectuais do leitor. Como observa Fernando de Azevedo, no artigo "Educar para a literacia"[4], a leitura amplia competências cognitivas, linguísticas, interpretativas, imprescindíveis para o desenvolvimento da criança e do adolescente, abrangendo também outra dimensão não menos importante: a do valor emocional, social, estético e cultural que o livro dirigido aos mais novos deve materializar. Ora, no último projeto editorial, Maria do Carmo Rodrigues não descura a fantasia e o devaneio. Todavia, no seu discurso narrativo, a voz do texto também fomenta as competências linguísticas, afetivas, sociais e literácitas do jovem leitor.

Em *1+1=2 Gatos*, a autora descreve, ao longo dos dezoito episódios que estruturam o livro, as brincadeiras de uma menina de seis anos, o comportamento dos seus dois gatos, Tom e Riscas, e toda a envolvência familiar amável em que os protagonistas evoluem. O universo referencial, onde é facilmente reconhecível a ilha da Madeira – por via da proximidade do mar, da forte presença das buganvílias, das levadas e da típica quinta madeirense –, decorre não somente do discurso verbal mas também das fotografias que acompanham o texto narrativo.

Registos do quotidiano de uma família instalada numa quinta dos Canhas, as imagens vão descortinar o quarto e os brinquedos de Maria do Carmo Santos Gomes, a menina que, na vida real, vive na casa da escritora. Como lhe inspirou a personagem principal da narrativa, a autora dedicar-lhe-á, naturalmente, o presente livro. As fotografias mostram também vários flagrantes dos dois gatos, Tom e Riscas, ora à janela, ora teclando no computador pessoal da escritora, ora "empoleirados" numa árvore, etc. As impressões visuais apresentam, de algum modo, o ponto de vista da menina, para que o leitor visualize os seres e os objetos como ela os viu e os vê. Através da narração e da imagem, dão-se assim a ver os cenários em que a jovem protagonista evolui no seu dia-a-dia.

Essa visão da infância, que a voz do texto partilha com o leitor, configura-se como proposta de um duplo exercício do olhar da autora: por um lado, parece instaurar a demanda da sua infância perdida, por outro, estabelece um paralelismo entre a vida da menina que acompanha atualmente e a sabedoria das suas oitenta e oito primaveras. Dessa geometria afetiva (entre a inocência da criança e a experiência

1 Nas páginas finais do livro em apreço, o leitor poderá inteirar-se do roteiro biobibliográfico da autora, com reprodução das capas dos seus livros, com menção das iniciativas editoriais ou teatrais em que participou, com citação de apreciações literárias assinadas, nomeadamente, por Matilde Rosa Araújo, Alice Vieira, Helena Marques ou Octaviano Correia.

2 Rodrigues, Maria do Carmo (1964). *Dona Trabucha, a Costureira Bucha*. Lisboa: Portugália Editora. (Ilustrações de Eugénia Noronha).

3 Martins, Cândido Oliveira. "O elogio do livro e da leitura". Disponível em http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/zips/candid14.pdf (consultado a 1 de maio de 2012).

4 Azevedo, Fernando de (2007). "Educar para a literacia" em *Formar Leitores. Das teorias às Práticas*. Lisboa-Porto: LIDEL.

de vida da escritora) que a morada partilhada desencadeia vão desprender-se efeitos poéticos muito consistentes.

Quer na dedicatória, quer no *incipit*, a voz do texto dirige-se, de imediato, a todos os meninos e meninas que queiram ler ou ouvir o que este livro tem para contar. Numa narrativa alicerçada na interação com o leitor/ouvinte, o diálogo é constantemente alimentado através das muitas perguntas que pontuam o texto, pela fórmula híper-codificada de abertura, bem como pela locução tipograficamente destacada no *excipit* da narrativa.

Porém, a escritora vai agora mais longe nesse jogo com o destinatário, uma vez que reserva espaços em branco a serem por ele completados. É esta particularidade do texto que convém frisar, pois torna-o singular, uma vez que é lançado o desafio ao jovem leitor de colaborar na construção da história, podendo inscrever-se no livro, individualizá-lo e concorrer, desta forma, com a invenção da voz autoral. Por exemplo, poderá atribuir um nome alternativo aos gatos, outro apelido à família central da história, desenhar o retrato dessa família ou de uma outra por ele idealizada. Além do mais, Maria do Carmo Rodrigues propõe ainda um jogo com base nas mudanças que o novo acordo ortográfico convencionou, ao sugerir que avós e netos se juntem para listar palavras que sofreram alterações. Numa paginação em dupla mancha gráfica, uma indicará a grafia antiga, a outra, a grafia atual.

Neste sentido, sem comprometer o poder da imaginação e da palavra narrada que o objeto-livro congrega, a escritora associa habilmente à função lúdica uma vertente didática. Note-se que esta estratégia discursiva tinha sido já testada num livro seu, *Tiago Estrela*[5], em que um grupo de jovens pertencentes à geração do *Dragon Ball* era desafiado a confrontar-se com exercícios e conceitos operatórios em torno da Língua Portuguesa e da Matemática.

Relativamente às mensagens do livro, a voz do texto apela a um código de ética e de conduta que assenta nos valores da responsabilidade, da partilha e da harmonia. Com efeito, a escrita de Maria do Carmo Rodrigues incentiva a criança a partilhar afetos – designadamente com os amigos, os pais e a Tita, provável *alter-ego* da autora; sugere-lhe que cresça sabendo vencer, perder e, sobretudo, recomeçar; exalta – como já o fizera no seu outro livro, *Aventuras de Chico Aventura*[6] – o respeito pela natureza, nomeadamente através da observação das lagartixas e do ninho de melros no jardim da quinta –; apela à proteção dos animais, através do cuidado que dispensa não só aos gatos da casa, Riscas e Tom, mas também a um gato vadio que ronda a moradia; mesmo em contexto de brincadeira, condena as disforias, reagindo resolutamente ao tema de redação "A caça aos melros", substituindo por "Boas-vindas aos melros". Não será, por isso, de estranhar que muitas sentenças perpassem o texto, sobretudo no seu final: "Amizade rima com liberdade" (p. 32), "– Nunca se desiste. / – Quando se perde, recomeça-se para ganhar.../ – Ou então aceita-se perder" (p. 58), "Nem sempre vence o mais forte. Vence aquele que tem mais coração para amar" (p. 59).

Depreende-se, assim, que o livro visa preparar o jovem leitor para a vida, refletindo um conjunto de preocupações com a sua formação intelectual, moral e cívica. Ao certo, a voz do texto institui os vetores da liberdade, da fraternidade, da compreensão do Outro, do respeito pela Natureza e da imprescindível presença familiar no processo de crescimento saudável da Criança.

Se a intencionalidade do texto reside na transmissão dos princípios acima enunciados, o espírito de divertimento preside na conceção do discurso e do mundo textualizados. A protagonista, cujas identidades são criadas ao sabor das circunstâncias – "Filha", "Querida", "Meu Amor", "Princesa", mas também "Menina Desobediente" e "Tenha Juízo" – tem as suas *barbies* e os seus dinossauros, vê televisão no quarto em horários definidos, gosta do Canal Panda, como qualquer menina de seis anos. Contudo, consegue entreter-se com outros meios, sonhar e dar azo à sua imaginação, não só no aconchego do seu quarto, como também no seu Castelo Verde, uma tenda de campismo montada no jardim, realçando assim o que o texto quer transmitir: "– A nossa imaginação faz magias" (p. 87).

O apelo à fantasia e o convite ao sonho prevalecem neste livro de Maria do Carmo Rodrigues, recuperando, de certa forma, a força onírica de um outro livro seu, *Sebastião, o Índio*[7]. Veja-se, neste sentido, o episódio da condecoração dos gatos, bem como o da promoção de Riscas a secretário de Tita, que o próprio livro formaliza através da dedicatória: "ao Conde das Hortênsias, o senhor Dom Tom, e ao Conde da Buganvília, o senhor Dom Riscas". Tom e Riscas ganham assim estatuto de protagonistas numa encenação que reúne miúdos e graúdos, a lembrar que a solidariedade intergeracional entre adultos e crianças cria uma cumplicidade saudável que deve ser prosseguida.

5 Rodrigues, Maria do Carmo (2002). *Tiago Estrela*. Lisboa/São Paulo: Difusão Verbo. (Ilustrações de Paula Marques) [Col. "Ler é crescer: histórias e lugares"].

6 Rodrigues, Maria do Carmo (2005). *Aventuras de Chico Aventura*. Lisboa: Vega. (Ilustrações de Frederico Penteado).

7 Rodrigues, Maria do Carmo (1982). *Sebastião, o Índio: novela infantil*. Funchal: Ilhatur. (Ilustrações de Dina Pimenta) [Col. "Canoa", nº 5].

A escrita de Maria do Carmo Rodrigues tem ainda o mérito de revelar ao jovem leitor o mundo dos adultos, procurando mostrar o lado positivo e o negativo dessas vivências. Ridiculariza a ostentação que alguns adultos fazem do seu título honorífico e da sua posição social, critica aqueles que não sabem divertir-se saudavelmente e desaprecia a falta de seriedade que outros manifestam, desculpando-se com o frenesi da pressa e do imediatismo inerente à sociedade atual. Em contraponto, os protagonistas adultos que entram nesta história conseguem manter o equilíbrio: têm uma carreira profissional exigente, mas não abdicam do seu papel de educador, não deixam de ser companheiros de jogos dos filhos. Neste livro, voltamos a encontrar não só o modelo de pais responsáveis e dialogantes que perpassam toda a obra de ficção da autora, nomeadamente em *Leovigildo. Páginas de um Diário*[8] e em *O Vencedor*[9], como a figura do adulto divertido, cuja imaginação fértil e reinadia fora acalentada em *Dona Trabucha, a Costureira Bucha*.

Em suma, *1+1=2 Gatos* rege-se pela vertente pedagógica, mas, sobretudo, pela dimensão onírica, pela natureza literária e pelo apelo ao lúdico. Perfeitamente adequado à faixa etária a que se destina, este livro constitui, de facto, um incentivo à sensibilidade, à imaginação e à inteligência do jovem leitor. Dominando a arte de contar e de encantar, Maria do Carmo Rodrigues vem, uma vez mais, (com)provar que um livro de receção infantil pode conjugar a fantasia e a aprendizagem, o jogo (verbal) e a consciência crítica.

Leonor Martins Coelho
Universidade da Madeira (UMa) e Centro de Estudos Comparatistas (FLUL)

8 Rodrigues, Maria do Carmo (1974). *Chamo-me Leovigildo. Páginas de um Diário*. Lisboa: Ática. (Ilustrações de Constança Lucas); 2ª ed. Edições Vela Branca 1990.

9 Rodrigues, Maria do Carmo (1973). *O Vencedor*. Lisboa: Ática. (Ilustrações de Joaquim Fernando) (Col. "Livros para a juventude"); 2ª ed. Edições Vela Branca 1990.

Gonçalves, Carlos (2012). *Cultura e Clima Organizacional: Liderança e motivação para o sucesso*. Mangualde: Edições Pedago.

O livro *Cultura e Clima Organizacional: Contributos da Motivação e das competências de Gestão de Líderes*, lançado pelo Professor Doutor Carlos Gonçalves, reflete um estudo de caso realizado sobre o *Gabinete Coordenador de Educação Artística (GCEA)*, atualmente designado como *Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia*, integrado na Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos, da Direção Regional da Educação. Numa versão simplificada e resumida, as Edições Pedago apresentam a tese de doutoramento defendida pelo autor na Universidade de Cádiz.

Através deste estudo Carlos Gonçalves pretende determinar se uma boa cultura e clima organizacional promovem a motivação e apresenta os resultados de um questionário realizado junto dos colaboradores do GCEA. Uma análise fundamentada com a apresentação de diversos autores – Gerard Hofstede, Andrew Pettigrew, Linda Smircich, Edgar Schein, Maria de Lurdes Rodrigues, Maria Tereza Fleury e Rosa Maria Fischer, José Calisto Pires e Kátia Barbosa Macêdo, Abraham Maslow e Frederick Herzber, entre outros –, com estudos desenvolvidos na área da sociologia e, com especial enfoque, na liderança e motivação, surge colocada em paralelo com o estudo de caso do *GCEA*.

A singularidade do GCEA na comunidade educativa

As caraterísticas únicas do *GCEA* justificam a necessidade de registar o que todos os colaboradores percecionam sobre as lideranças. A nível nacional, é uma organização singular no trabalho desenvolvido em prol da educação artística, desde 1980, sendo a única Direção de Serviços na Administração Pública com a missão de promover as Artes no currículo escolar de crianças e jovens.

Os projetos desenvolvidos pelo *GCEA* na comunidade educativa regional envolvem as áreas da Música, da Dança, do Teatro e das Artes Plásticas, de modo a garantir que

todas as crianças e jovens das escolas da região usufruem de uma educação pelas Artes, com a experiência em diversas modalidades. Ao longo do estudo de caso o autor revela o interior do *GCEA*, as estratégias e o alinhamento, apresentando o modo como os colaboradores têm uma visão, valores e crenças partilhados, manifestados através de rituais, símbolos e histórias.

O livro apresenta a relação da liderança com o clima organizacional e o sucesso das instituições, num excelente balanço entre teoria e prática, advinda da experiência de mais de três décadas do autor como líder.

A importância das competências-chave das lideranças, conseguidas através de uma liderança partilhada, surge como uma estratégia ideal para manter elevada a motivação dos colaboradores e potenciar uma aprendizagem constante, centrada no espírito crítico e no debate de ideias.

Carlos Gonçalves refere em *Cultura e Clima Organizacional: Contributos da Motivação e das competências de Gestão de Líderes* que, deste modo, promovem-se uma cultura e um clima laboral positivos, onde a inovação, a qualidade e a criatividade constituem pilares fundamentais.

Da liderança ao sucesso: motivar para a criatividade, inovação e qualidade

A existência de uma cultura organizacional onde as ideias de cada colaborador são valorizadas para a inovação e qualidade de serviços, no sentido de manter níveis de excelência, conduz a que a maioria dos líderes, nos vários níveis da hierarquia, esteja inteiramente envolvida nas melhorias contínuas. A inovação e a mudança surgem como meios para motivar os seus colaboradores e alcançar resultados absolutamente relevantes.

Carlos Gonçalves também refere que a cultura organizacional apenas é uma realidade quando os líderes têm competências de gestão e são capazes de criar condições para um bom clima laboral. Saber liderar surge como um factor fundamental para a motivação dos colaboradores e para o sucesso. Por sua vez, sendo mais empenhados e eficientes, os colaboradores motivam os líderes. O que se traduz um ciclo de trabalho em união, com objetivos comuns.

Na conclusão desta obra Carlos Gonçalves salienta que a motivação é influenciada positivamente pelo apoio, pela inovação, pelos objetivos e pelas regras. Finalmente, o autor conclui que as competências-chave de Gestão nas Lideranças, avaliadas no estudo de caso do *GCEA*, contribuem diretamente para a motivação dos colaboradores e para melhorar a cultura/clima organizacional, explicando assim o sucesso desta organização na comunidade educativa.

Ana Ventura

A Educação Musical em Cabo Verde

Music Education in Cabo Verde

Alcides J. D. Lopes
Universidade de Cabo Verde
Núcleo de Música
reitoria@adm.unicv.edu.cv
musicasnaunicv@adm.unicv.edu.cv

RESUMO

O presente artigo pretende abordar o tema A Educação Musical em Cabo Verde partindo de uma análise dos dados publicados e de entrevistas realizadas com personalidades relevantes ao tema.

Palavras-chave: Educação Musical; Metodologias; Sistema de Ensino Tradicional.

ABSTRACT

This current paper aims to approach the subject Music Education in Cabo Verde from an analysis of the published data and interviews carried on with outstanding personalities.

Keywords: Music Education; Methodologies; Traditional Education System.

A existência de uma educação musical em Cabo Verde em termos legais e integrados é questionável, tendo em vista que sempre se deu de forma particular e informal. Desde os anos cinquenta, quando o Sr. Reis dava aulas de piano na ilha de São Vicente, inúmeros professores têm acolhido alunos e alunas em suas casas para aulas particulares de música. A natureza deste ensino, que é muitas vezes intuitiva, outras vezes convencional ou de alta qualidade técnica com o uso das mais variadas metodologias, peca pelo seu caráter disperso e pela ausência de uma coordenação integrada.

De uma certa forma, algumas instituições educacionais chegaram a oferecer uma formação básica e elementar sobre musicalização, nomeadamente o antigo Liceu Velho e a Escola Salesiana, na cidade do Mindelo, ilha de São Vicente; na primeira a disciplina era lecionada pelo saudoso instrumentista Luís Morais, e na última pelos padres da paróquia: a escola de música do Jotamont que foi uma das mais antigas a ministrar aulas de teoria e prática de instrumentos de metais e madeiras e a formar a banda municipal de São Vicente.

Também na cidade da Praia, ilha de Santiago, sempre houve professores ou instrumentistas que partilharam seus conhecimentos com as gerações mais jovens. Exemplos que devem ser citados são: a escola do Sr. Pipita, que foi o mais antigo de violão na capital do país; o professor de filosofia reformado, o Sr. Henrique Teixeira (Djick), que há mais de doze anos vem se dedicando de uma forma prática ao ensino do violão tradicional de Cabo Verde; a escola Pentagrama que tinha um programa que abarcava aulas de piano, violão e teoria musical, com o músico Tó Tavares.

A legislação publicada pelo Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos – Direção Geral do Ensino Básico e Secundário, intitulada Guia de Atividades Curriculares para a Educação Pré-Escolar, no capítulo IV – Atividades, aborda a Expressão Musical numa perspetiva geral e garante este direito à formação do indivíduo. No entanto, na prática a situação é bem diferente. Deparamo-nos com a grande carência de professores formados na área específica de educação

musical, com a ausência de espaços físicos adequados, com a falta de instrumentos musicais e, por fim, com a falta de interesse por parte das entidades competentes. Algumas tentativas para amenizar esta situação têm sido levadas a cabo por entidades como a Fundação Calouste Gulbenkian, em parceria com Universidades portuguesas e com a Universidade de Cabo Verde, que ofereceu um número de cursos livres de música com objetivos de formação de nível básico no domínio da literatura musical, de aperfeiçoamento básico no quadro da técnica instrumental e de composição e conhecimentos básicos no quadro das ciências da música. A Cooperação Chinesa ofereceu uma quantidade considerável de instrumentos musicais e equipamentos eletrónicos ao Ministério da Cultura de Cabo Verde; deste modo se deu a criação da escola de música Sinboa na cidade da Praia, no palácio de Cultura Ildo Lobo, com aulas de violão, piano, canto e teoria e perceção musical. No entanto, os alunos têm de pagar um valor mensal simbólico para ter acesso a este serviço.

Ultimamente, a Universidade de Cabo Verde tem realizado ações mais concretas visando implementar cursos de música no seu seio académico. Foi criado o Núcleo de Música da Uni-CV, atualmente coordenado pela professora e cantora Lúcia Cardoso.

A Casa da Música é um local onde são realizados cursos, palestras e encontros musicais entre músicos e compositores e a comunidade praiense. Existem programações culturais e académicas gratuitas regulares que têm tido uma grande aceitação por parte da comunidade e dos próprios músicos. O Coral da Uni-CV e o Grupo de Violões têm sido amplamente frequentados tanto pela comunidade académica como por pessoas que não estão diretamente relacionadas com a universidade e se caracterizam pelas suas atividades educativas de caráter gratuito duas vezes por semana em horários pós laboral.

O Curso de Estudos Superiores (CESP) em Performance Musical será aberto oficialmente no dia 5 de dezembro. Trata-se de um curso técnico com o objetivo de formar músicos performers com especialização em Violão, Piano ou Canto.

O CESP Performance Musical terá a duração de dois anos e carga horária de aproximadamente 2000 horas/aulas, incluindo 400 horas de estágio em contexto de trabalho. As aulas serão ministradas na Casa da Música da Uni-CV e na Escola Grande, na praça António Lereno, no Plateau (Pracinha da Escola Grande). Os alunos estudarão, divididas em várias disciplinas, as seguintes matérias: técnicas de execução do seu instrumento de seleção; teoria básica e avançada da música; técnicas de performance com expressão corporal e teatral; tecnologias da música; técnicas de gestão cultural e de carreira; princípios básicos de pedagogia musical e metodologias de ensino de música; noções básicas de montagem de espetáculos. O curso tem um caráter essencialmente prático e visa colocar os alunos face aos desafios atuais do mundo do espetáculo e da performance.

Em conclusão: ao analisarmos a situação em torno da carência de material didático sobre a música caboverdeana, e levando em consideração a projeção da música de Cabo Verde a nível nacional e internacional, e contribuindo para o desenvolvimento musical, sociocultural e económico das comunidades a um nível transnacional e a um nível global, com a conquista de um lugar merecido na indústria da world music, podemos fazer um balanço otimista com relação aos caminhos trilhados para a implementação, de uma forma mais orgânica, da educação musical nas ilhas de Cabo Verde. Cientes que obstáculos de diferentes tipos se apresentarão nessa caminhada, mas conscientes que é hora de concretizarmos tal empreitada de tão nobre importância.

Referências Bibliográficas

Carreira, António. *Demografia Caboverdeana (subsídios para seu estudo) 1807-1983*. Praia, Instituto Cabo-Verdeano do Livro, 1983.

Lopes Filho, João. *Introdução à Cultura Cabo-Verdeiana*. Instituto Superior de Educação - República de Cabo Verde, 2003.

Nogueira, Gláucia. *O Tempo de B.Léza: Documentos e Memórias*. Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, Praia 2005.

Tavares, Manuel de Jesus. *Aspetos Evolutivos da Música Cabo-Verdiana*. Centro Cultural Português / Instituto Camões, Associação de Escritores Cabo-Verdianos, Prémio Sena Barcelos 2005.

Jose Arlindo Duarte Couto (Zeca Couto), entrevista pessoal, 2011.

Margarida Alexandra Teixeira Neves

Mestre em Ensino da Música pela Universidade de Aveiro desde 2011. Licenciou-se em Música na mesma instituição em 2009 na classe de flauta transversal do professor Jorge Correia. Iniciou a sua formação na Escola de Música do Orfeão de Leiria, na classe do professor João Pedro Fonseca, concluindo em 2006 o 8º grau. Em 2009 recebeu o 3º prémio na Categoria Moyse do *II Concurso Nacional de Flauta Transversal do Conservatório de Música de Aveiro*. Ao longo do seu percurso musical participou em estágios de orquestra com os maestros Alberto Roque, Jean-Sébastien Béreau (FRA), Luís Carvalho e Ernst Schelle (BEL). Trabalhou sob orientação de flautistas de renome internacional como Sophie Pérrier (FRA), Nuno Inácio, Averil Williams (UK), Vasco Gouveia, Olavo Barros e Jorge Caryevschi (ARG). Em conjunto com a actividade docente, realiza concertos regularmente a solo e com diversas formações de música de câmara.

José Carlos Bago de Uva

Mestre em Educação Musical no Ensino Básico pela Escola Superior de Educação de Setúbal e Profissionalizado pela Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve. É Formador na área de Expressões, certificado pelo Conselho Cientifico-Pedagógico de Formação Contínua.

Exerce o ensino de Educação Musical desde 1987. Exerce atualmente a docência como Professor do Quadro de Nomeação Definitiva do Agrupamento de Escolas Gil Eanes – Lagos, em regime de Requisição na Região Autónoma da Madeira (R.A.M.), através da Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos, onde desempenha desde 2003/2004 na Divisão de Serviços de Educação Artística e Multimédia (D.S.E.A.M.), as funções de Coordenador da Modalidade Artística de Canto Coral nas escolas da R.A.M., Formador, Professor de Expressão Musical e Dramática e de Prática Coral e Diretor Artístico do Coro de Câmara do D.S.E.A.M. É também Professor Assistente - Convidado de Técnica Vocal e Prática Coral (Licenciatura em Educação Musical a decorrer na Madeira), pelo Instituto Superior de Ciências Educativas de Odivelas. Lecionou ainda na Academia de Musica de Lagos e Portimão, Escola do Grupo Coral de Lagos e Associação Ideias do Levante - Lagoa e Escola da APEL (Cursos Profissionalizantes de Áreas Artísticas).

Iniciou a sua atividade de Direção Coral em 1987, tendo assumido a direção artística de vários grupos corais no Algarve, Alentejo e Madeira. Tem vindo a frequentar regularmente diversos cursos de aperfeiçoamento e ações de formação na área da Pedagogia e Direção Coral e Técnica Vocal, em Portugal e no estrangeiro, registando paralelamente participações e presenças em vários festivais e competições internacionais de música coral.

É frequentemente convidado a integrar o júri de diversos festivais, concursos e castings de canto e voz. Presentemente desenvolve o "Projeto Crescer a Cantar", sob a coordenação do D.S.E.A.M. (ex-Gabinete Coordenador de Educação Artística) nas escolas do ensino básico da R.A.M.

Sofia Cosme

Flautista e professora de flauta transversal desde 1999. Nascida em 1978 em Lisboa, formou-se nesta cidade, na Escola de Música do Conservatório Nacional e na Escola Superior de Música, tendo também participado no programa Erasmus, no Conservatório Real de Bruxelas, em 1998. Interessando-se desde cedo pelo seu próprio aperfeiçoamento como intérprete e como professora, participou em cursos e Masterclasses com pedadogos de renome tais como Trevor Wye, William Bennett, Patrick Gallois e Jaime Martin entre outros. Entre 1999 e 2001 viveu na Malásia, trabalhando na Orquestra Sinfónica Nacional desse país, onde também lecionou flauta em várias instituições de ensino em Kuala Lumpur. No presente é professora de flauta no Colégio St. Julian's e no Conservatório de Música da Metropolitana (desde 2002). Colabora frequentemente com várias orquestras em Portugal, incluindo a Orquestra Gulbenkian a Orquestra do Algarve. Encontra-se a terminar o curso de Mestrado em Ensino da Música na Academia Superior de Orquestra da Metropolitana em parceria com a Universidade Lusíada.

Luís C. F. Henriques

Nasceu na Fajãzinha, Ilha das Flores. É licenciado em Musicologia pela Universidade de Évora, onde estudou com Christopher Bochmann, João Pedro d'Alvarenga, Filipe Mesquita de Oliveira, Vanda de Sá, José M. Bettencourt da Câmara, Benoît Gibson, Amílcar Vasques Dias e Eduardo Lopes entre outros. Foi membro fundador do Ensemble Vocal Manuel Mendes, dirigido por Christopher Bochmann assim como coralista no Coro Polifónico Eborae Musica, dirigido por Pedro Teixeira, para os quais preparou edições de obras feitas por ambos os agrupamentos. Participou, entre 2006 e 2010, nas Jornadas Internacionais "Escola de Música da Sé de Évora, tendo trabalhado com musicólogos e diretores como Owen Rees, Bernadette Nelson, Rui Vieira Nery, Peter Philips, Graham O'Reilly, Armando Possante, Pedro Teixeira, Paulo Lourenço, Paul Van Nevel.

O seus interesses de investigação centram-se na música vocal sacra de tradição latina dos séculos XVI, XVII e XIX assim como na música nos Açores. Tem em curso o projeto de catalogação do fundo musical do Arquivo Capitular da Sé de Angra e publicação conjuntamente com uma colecção de estudos sobre a música na Sé de Angra. Tem estudado também a arte organeira no arquipélago assim como a música sacra feita na Ilha do Faial, mais concretamente a capela da Matriz da Horta. Para além destes

projetos, tem também feito investigação sobre música na Sé de Évora durante o século XVII.

Ana Silva Marques

Equiparada a Professora Adjunta na Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa;

Professora de Dança no Projeto Piloto para o 1ºCiclo do Ensino Básico "Educação Artística para um Currículo de Excelência" (Clube UNESCO da Educação Artística); É Doutoranda do Programa de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade Nova de Lisboa (Faculdade de Ciências Sociais e Faculdade de Ciências e Tecnologias) e ISPA (Instituto Superior de Psicologia Aplicada). Foi-lhe conferido o Diploma de Estudos Avançados em Ciências da Educação - Especialidade Psicologia da Educação, no âmbito do Curso de Doutoramento em Ciências da Educação (parte curricular do referido curso); É Mestre na especialidade de Performance Artística-Dança, Faculdade de Motricidade Humana da Universidade técnica de Lisboa; É Licenciada em Dança-Ramo Educação (ESD-IPL); É Membro da Equipa de investigação do Projeto (EXPL/CPC-PER/1609/2012): Dança e deficiência em contexto formativo e profissional - Diagnóstico da situação em Portugal, em aprovação no FCT.

Rui Mimoso

Mestre em Educação Artística, especialização - Teatro e Educação pela Universidade do Algarve; Pós-Graduado em Artes do Espectáculo em Educação pelo Instituto Piaget. Licenciou-se ao abrigo de uma bolsa internacional em Ciências da Educação por uma universidade alemã. Lecionou as disciplinas de Teatro/ Expressão Dramática em escolas do Ensino Básico e Secundário e dedica-se à formação contínua de professores e atores nas mesmas áreas. Paralelamente tem acumulado funções como professor do ensino superior na Universidade do Algarve e Instituto Superior de Ciências Educativas, polo do Funchal, lecionando as seguintes disciplinas: Introdução à Estética e Práticas Teatrais, Bases de Linguagens de Encenação, Expressões Criativas Integradas, Expressão Corporal e Dramática e Oficina de Artes Integradas. Participou como ator e encenador em peças de Moliere, Beckett, Strindberg, Fernando Arrabal, Tchekov entre outras. Atualmente é Coordenador da Equipa de Animação da Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia.

Bruno Abreu Costa

Nascido em 1990, no Funchal, praticou teatro escolar na Escola Secundária Jaime Moniz. Em 2008, ingressou na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, culminando a licenciatura em História três anos mais tarde. Enquanto inserido na instituição de ensino, foi bolseiro, pela FCT, no programa de Bolsas de Integração à Investigação (BII) e é colaborador do Centro de História da Sociedade e da Cultura (CHSC), sediado na referida Faculdade. Encontra-se a preparar a tese de mestrado em História Moderna de Portugal.

José Alberto Rodrigues

Docente das disciplinas de EVT e TIC, no ensino básico, tendo sido docente do ensino superior entre 1999 e 2010, primeiro na Escola Superior de Educação Jean Piaget e depois na Escola Superior de Educação do Porto.

Tem como formação inicial o Curso de Professores do Ensino Básico, variante de Educação Visual e Tecnológica, tendo realizado posteriormente o Mestrado em Multimédia em Educação pela Universidade de Aveiro.

Atualmente encontra-se a realizar o programa doutoral em Multimédia em Educação, pela Universidade de Aveiro, integrado no CIDTFF, desenvolvendo a tese intitulada: "Ferramentas Web, Web 2.0 e *Software* Livre em EVT" e que foi financiada pela FCT. Presentemente encontra-se Equiparado a Bolseiro pelo Ministério da Educação e Ciência, para desenvolvimento desta investigação.

É atualmente o presidente do Conselho Nacional da APEVT – Associação Nacional de Professores de Educação Visual e Tecnológica, acumulando também as funções de Diretor do Centro de Formação desta associação.

É membro da Comissão organizadora do CINANIMA – Festival Internacional de Cinema de Animação de Espinho.

António Moreira

Doutorado pela Universidade de Aveiro, cidade onde nasceu em 1957, e onde desenvolve actividades docentes e de investigação. Com vários livros e artigos publicados, em Portugal e no estrangeiro. Com a categoria de Professor Assossiado, é Diretor do Departamento de Educação, tendo coordenado o Centro de Competência TIC local e o Laboratório de Conteúdos Digitais, que fundou, mas dos quais cessou funções este ano. Com actividade principal na pós-graduação, é presentemente orientador ou co-orientador de vários trabalhos de doutoramento e Investigador Responsável do Projeto "O uso das Tecnologias da Comunicação no Ensino Superior Público Português", financiado pela FCT e co-financiado pelo FEDER. Os seus principais interesses de investigação centram-se nos Hipertextos de Flexibilidade Cognitiva, nas Comunidades de Aprendizagem e de Prática e no Ensino de Acesso Aleatório. É co-autor das plataformas DidaktosOnLine, WebQDA e ArguQuest (esta última em fase de desenvolvimento).

Débora Martins; **João Pedro Gonçalves**; **Petra Rodrigues**; **Ricardo Vieira**; **Vanessa Marques**

São alunos do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na Universidade da Madeira e as suas idades estão compreendidas entre os 22 e 30 anos. A formação académica dos membros deste grupo varia entre as áreas do design; arquitetura; arte e multimédia; e artes plásticas e multimédia, onde iniciaram o seu percurso profissional. Têm em comum uma experiência inicial na área do ensino, quer através da prática lectiva na área das artes visuais, quer na área de formação profissional.

As suas áreas de investigação no presente ano variaram entre: o estudo da relação do corpo com as artes visuais; o desenvolvimento das relações de interinfluência do espaço virtual e a sociedade, as artes visuais e o ensino; as relações do indivíduo com o espaço físico, sensorial e emocional; a perceção da anamorfose e do anamorfismo; e o papel da arte pública no contexto educativo.

Este artigo, orientado pela professora doutora auxiliar com agregação em Psicologia Margarida Dias Pocinho, foi desenvolvido com o intuito de fazer compreender, aos mais variados membros da sociedade e das comunidades educativas, a importância da criatividade para o desenvolvimento dos indivíduos, em particular nas disciplinas de artes visuais.

A persistência dos cinco membros do grupo de trabalho leva-os a acreditar num espaço de ensino mais adequado às necessidades da sociedade atual, possível através do desenvolvimento científico conjugado com uma prática profissional desenvolvida de forma coerente.

Catarina S. Martins

Licenciada em Artes Plásticas – Pintura, pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Mestre em Educação Artística pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, Doutora em Educação pelo Instituto da Educação da Universidade de Lisboa. Bolseira de Investigação de Doutoramento da FCT (2007-2011). Em 2008 e 2010 foi Honorary Fellow na Faculty of Education – Wisconsin Madison University e, em 2009, Visiting Scholar no Centre for Educational Sociology, University of Edinburgh. Membro da equipa de investigação do projeto financiado pela FCT 'De Aluno a Artista: As Dinâmicas da Inventividade, do Estatuto e da Herança na História do Ensino Artístico em Portugal (1780-1983)', coordenado por Jorge Ramos do Ó. Desde 2010 é Assistente Convidada da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, nos cursos de segundo e terceiro ciclo de Ensino das Artes Visuais e de Educação Artística. Membro Integrado do Núcleo de Educação Artística do i2ADS – Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade, da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.

Ricardo Lapa

Concluiu o curso de licenciatura de Professores do 2º Ciclo do Ensino Básico, var. de Educação Visual e Tecnológica pela Escola Superior de Educação de Santarém em 2004 e o mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico pela Escola Superior de Educação de Setúbal em 2011.

É formador acreditado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua para as áreas de Educação Visual e Tecnológica, Materiais e Técnicas de Expressão Plástica, Didáticas Específicas e Tecnologias Educativas.

Lecionou a atividade de informática, tendo desempenhado simultaneamente o cargo de Coordenador TIC. Desde 2010 que se encontra destacado na DSEAM, fazendo parte da equipa da Coordenação Regional de Expressão Plástica. Tem orientado formação a Educadores de Infância e Professores e participando na organização de variados projetos de índole artística como a Exposição Regional de Expressão Plástica.

Participou como ilustrador e escritor de histórias no livro "Histórias Num Minuto", uma edição "Espaço Para Um Mundo De Ideias" da EB1/JI dos Templários (2005). Fez algumas incursões no teatro, tendo participado como ator na ópera "O Salto" (2010) e na peça "A Fúria de Shakespeare: uma comédia de enganos" (2012), pelo Porventura Teatro.

Thierry Proença dos Santos

Professor Auxiliar da Universidade da Madeira, desde 2007. Tem vindo a desenvolver pesquisas e estudos sobre produções culturais e literárias na ilha da Madeira. Participou em vários projetos editoriais, tais como: *Funchal (d)Escrito – Ensaios sobre representações literárias da Cidade*, monografia em coautoria com Ana Isabel Moniz, Ana Margarida Falcão e Leonor M. Coelho (2011); *Crónica Madeirense (1900-2006)*, antologia organizada por Fernando Figueiredo, Leonor M. Coelho e Thierry P. dos Santos (2007). Coordenou o livro *Leituras e Afectos: uma Homenagem à Maria Aurora Carvalho Homem* (2010), e preparou a edição do romance *Canga* de Horácio Bento de Gouveia (2008). Participa regularmente em congressos e não descura a intervenção cultural (apresentação de livros, participação em júris de concursos literários, colaboração com a comunicação social e com as escolas). De Novembro de 2009 a Maio de 2010 colaborou, na qualidade de convidado residente, no programa televisivo da RTP-Madeira "Cá Nada" de Maria Aurora C. Homem, sobre usos linguísticos madeirenses com parte ficcionada e debate.

Leonor Martins Coelho

Professora Auxiliar na Universidade da Madeira. Doutorada em Estudos Interculturais, é membro do grupo de Estudos "Viagem e Utopia" integrado no Centro de Estudos Comparatistas da Faculdade de Letras de Lisboa. É coautora da monografia *Funchal (d)Escrito – Ensaios sobre representações literárias da Cidade* (2011).

Organizou a revista *Margem 2*, nº 26, intitulada *Irene Lucília Andrade: uma voz na Margem* (2009). Coorganizou a antologia de crónicas de autores da Ilha da Madeira, *1900-2006, Crónica Madeirense* (2007). Participa regularmente em Congressos Internacionais. Na área da Literatura Portuguesa Contemporânea tem publicado ensaios em torno de Camilo Pessanha, António Aragão, Irene Lucília Andrade, José Viale Moutinho e José Agostinho Baptista. Prepara, em coautoria, um estudo subordinado ao tema *A literatura de receção infanto-juvenil na Ilha da Madeira: percursos e discursos*.

Ana Ventura

Nasceu em Lisboa em 1984 e atualmente reside no Funchal. Licenciou-se em Comunicação Social pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, com especialização em Comunicação de Ciência e frequentou formação profissional em Web Jornalismo no CENJOR.

Realizou estágios em Jornalismo, na imprensa do distrito de Setúbal; e colaborou com a Fundação para a Computação Científica Nacional na área da Comunicação Institucional e no projeto Zappiens, para publicação *online* de conteúdos multimédia, com caráter educativo.

Em 2011, ao longo do estágio profissional realizado no Gabinete Coordenador de Educação Artística produziu entrevistas e críticas literárias para a imprensa regional da Madeira, colaborou na edição do *Dicionário Online de Músicos Madeirenses* e na revisão do livro *Cultura e Clima Organizacional: Contributos da Motivação e das competências de Gestão de Líderes*, da autoria do Professor Doutor Carlos Gonçalves.

Alcides Lopes

Licenciado em música pela Universidade Federal de Pernambuco, Recife-Brasil. Onde se formou em 2006. Realizou vários trabalhos em educação musical com o Departamento de Actividades Culturais e Desportivas da Prefeitura do Recife e com a Cruzada de Acção Social do Governo do Estado de Pernambuco. Ainda foi professor de iniciação ao violão clássico na Escola Internacional de Aldeia em Camaragibe, Pernambuco-Brasil.

Como performer liderou um grupo musical de nome "Coração di Nêgu" com o qual participou de vários carnavais em Olinda e Recife, e de festivais tal como O FIG (Festival de Inverno de Garanhuns) em Pernambuco no ano de 2008.

Já fez várias parcerias com artistas de renome no cenário musical popular de Recife e está na fase final do seu primeiro trabalho autoral intitulado "Mundu", com temas tradicionais da música caboverdeana e pernambucana.

Actualmente é professor efectivo das disciplinas Violão Instrumento e de Percepção e Solfejo no Núcleo de Música da Universidade de Cabo verde.

EDIÇÃO

PRODUÇÃO